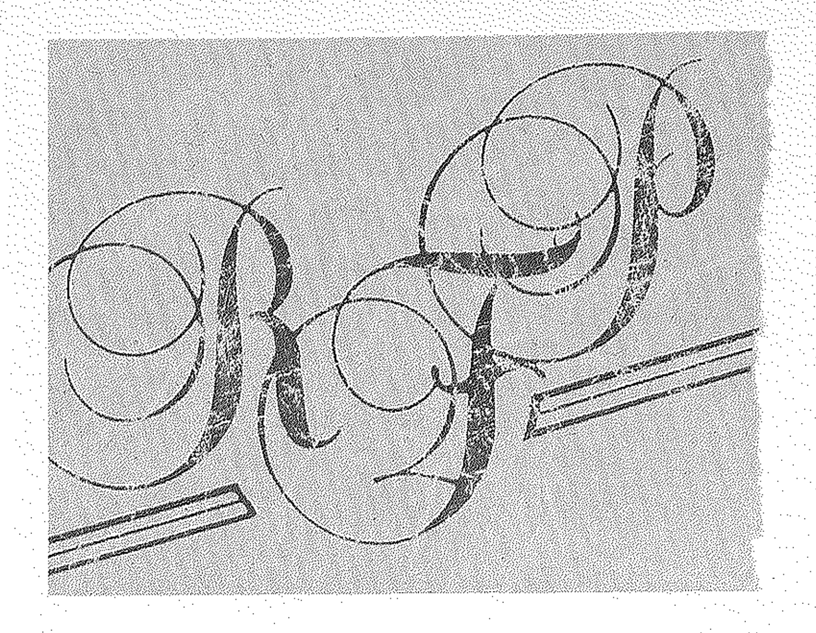
Nº 106 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1994



REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

N.D.L.R. — Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les normes internationales. ☎ (1).46.34.90.78.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Education doit entretenir.

Gaston Berger
"L'Homme moderne et son éducation."

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Sommaire

ARTICLES

Introduction

François Audigier

Un ensemble de recherches menées à l'INRP sur les didactiques de l'histoire et de la géographie s'est achevé en juin 1993. Elles ont porté, de façon privilégiée, sur la construction, par les élèves des divers niveaux scolaires, de concepts (temps historique, espace géographique, nation) et de compétences (la lecture en histoire), travaux complétés par l'approche descriptive et interprétative mise en œuvre dans une recherche pluridisciplinaire du Département Didactiques des disciplines qui compare les enseignements dans les classes de troisième et de seconde. Ces recherches sont la matière première de quatre des articles présentés ici. Plutôt que de faire état de chaque recherche en particulier nous avons préféré rendre compte de préoccupations et réflexions communes :

- **la place des savoirs scientifiques dans les didactiques,** pour décrire, analyser, interpréter, orienter, les savoirs scolaires ; les premiers sont loin d'être les seuls inspirateurs des seconds ; ils sont une référence complexe ;
- **l'élaboration et l'expérimentation de situations-problèmes ;** celles-ci modifient profondément la façon dont les savoirs scolaires sont transmis et construits, cherchant à produire un déplacement du sens que les élèves donnent à ces savoirs ;
- **les consignes de travail données aux élèves** lorsqu'ils ont à traiter un ensemble de documents ; la forme et le contenu des consignes oscillent entre un guidage très précis des élèves et une ouverture qui leur laisse une plus grande marge d'initiative, mais aussi de risques ;
- **des regards didactiques sur les productions des élèves en histoire et en géographie ;** l'analyse de productions écrites d'élèves permet de questionner les *savoirs scolaires et leur signification* pour les élèves, par exemple les relations entre les contenus et les figures du temps dans les travaux d'histoire.

Ces articles, qui correspondent à des recherches conduites à l'INRP, sont complétés par deux autres articles qui présentent des travaux réalisés dans le cadre de thèses. Dans le premier, « **Les effets d'un enseignement culturel en histoire** », Marie-Christine Baquès analyse des entretiens comme moyen d'évaluation permettant de rendre compte des effets d'un travail scolaire quelques années plus tard. Le travail concerné est une expérience d'initiation à la culture artistique moderne. Dans le second, « **La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique** », Nicole Lautier analyse, sur quelques thèmes considérés comme majeurs par les historiens, les manières selon lesquelles des élèves de collège et de lycée, comprennent et s'approprient le texte de l'histoire, en particulier grâce à leurs représentations du monde, représentations fortement ancrées dans une pensée sociale.

Les didactiques de l'histoire et de la géographie sont des domaines particulièrement difficiles à *constituer. Elles affrontent en permanence l'idée,* largement répandue chez les spécialistes, chez les enseignants et chez la plupart des adultes, selon laquelle l'enseignement de ces disciplines procède pour l'essentiel d'une simplification et d'une transmission, talentueuses si possible, de savoirs élaborés dans les champs scientifiques homonymes. L'histoire reconstruirait le passé tel qu'il s'est réellement déroulé, la géographie décrirait et expliquerait le monde d'aujourd'hui tel qu'il existe. L'immersion des sciences sociales dans la société est ignorée, en particulier tout ce qui procède du rapport des hommes et des sociétés à leurs mémoires et à leurs territoires, tout ce qui fait de ces sciences, des constructions particulières, des manières de voir et de comprendre le monde. En enseignant les résultats obtenus par les spécialistes, on enseignerait des choses vraies.

Contre ces croyances, les didactiques de l'histoire et de la géographie exigent une double rupture :

- l'Ecole crée sa propre culture pour répondre aux finalités qui sont les siennes ; les disciplines scolaires sont le véhicule principal de cette création culturelle. Bien sûr, les savoirs enseignés sous les étiquettes histoire et géographie ont des relations avec les savoirs scientifiques homonymes, mais, si l'on veut comprendre quelque chose au *fonctionnement* des savoirs scolaires, il faut d'abord les penser dans leur autonomie et leur spécificité, comme création particulière de l'Ecole, et non comme enfants légitimes, ou plutôt légitimés car ils restent quelque peu bâtards, de savoirs scientifiques clairement identifiables. Nos didactiques se déploient sous la problématique de la culture et de la discipline scolaires telle qu'elle est élaborée de façon complémentaire principalement par des historiens de l'éducation et des sociologues ;

- l'enseignement et l'apprentissage des compétences en jeu dans les cours d'histoire et de géographie sont des activités complexes qui ne sont pas spontanément transparentes à leurs acteurs. En ce sens, nous ne pouvons pas nous limiter à ce que ces acteurs, élèves et professeurs, disent de leur expérience, même s'il y a là un matériau essentiel pour le travail didactique. Ceux-ci sont dans une position analogue à celle de Fabrice à la bataille de Waterloo. De même les historiens savent depuis quelques décennies que la mémoire et l'histoire sont des alliés conflictuels. L'histoire se construit en toute rigueur sur une critique systématique de la mémoire. Il serait troublant que l'enseignement ne puisse bénéficier des mêmes égards.

BIBLIOGRAPHIE

AFDG ed. (1992). — **Enseigner l'histoire et la géographie, Un métier en constante rénovation,** Mélanges offerts à Lucile et Victor Marbeau. Lyon : Université Lumière.

AFDG ed. (1993). — **La didactique de la géographie,** Géographes Associés. Lyon : Université Lumière, 12, 1er semestre.

ANDRE Y. et al. (1989). — **Représenter l'espace.** Paris : Anthropos.

ANDRE Y. et al. (1990). — **Modèles graphiques et représentations spatiales.** Paris-Montpellier : Anthropos-Reclus.

ASTOLFI J.-P., DEVELAY M. (1989). — **La didactique des sciences.** Paris : PUF.

AUDIGIER F., BASUYAU C. (1988). — Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées ? Exemple des classes de CM2 et de 6e. **Revue Française de Pédagogie,** 85, p. 11-20.

AUDIGIER F. (1988). — Représentations et didactique, exemple de l'entreprise. **Revue Française de Pédagogie,** 85, p. 5-10.

AUDIGIER F. (1991). — **Analyser et comprendre l'enseignement de la géographie,** in CHAM'S col. Enseigner la géographie en Europe. Paris : Anthropos, Montpellier : Reclus, p. 25-42.

AUDIGIER F. (1992a). — **Histoire, géographie, éducation civique : une interrogation sur les savoirs enseignés, Clé...s à venir.** N° 1, 4e trimestre, CRDP de Nancy, p. 35-51.

AUDIGIER F. (1992b). — La construction de l'espace géographique, propos d'étape sur une recherche en cours. **Revue de Géographie de Lyon,** vol. 67, 2/92, p. 121-129.

AUDIGIER F. (1993a). — La didactique de la géographie, thèses de printemps. **Géographes Associés,** n° spécial La didactique de la géographie, 12, p. 52-58.

AUDIGIER F. (1993b). — **Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'Institution et leur appropriation par les élèves,** Thèse dactylographiée. Paris : Université Paris VII.

AURIAC F., BRUNET R. dir. (1986). — **Espaces, jeux et enjeux.** Nouvelle Encyclopédie Diderot, Paris : Fayard.

BACHELARD G. (1938). — **La formation de l'esprit scientifique.** Paris : Vrin.

BACHELARD G. (1978). — **Le nouvel esprit scientifique.** Paris : PUF.

BAILLY A., FERRAS R., PUMAIN D. dir. (1992). — **Encyclopédie de la géographie.** Paris : Economica.

BARTH B.-M. (1989). — **L'apprentissage de l'abstraction.** Paris : ESF.

BEDNARZ N., GARNIER C. éd. (1989). — **Construction des savoirs, obstacles et conflits.** Ottawa : ARC.

BERGER P., LUCKMAN T. (1966). — **La construction sociale de la réalité.** Paris : Méridiens Klincksieck, (trad. 1986).

BRAUDEL F. (1969). — **Ecrits sur l'histoire.** Paris : Flammarion.

BROUSSEAU G. (1988). — **Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, Recherches en didactique des mathématiques.** Grenoble : La Pensée Sauvage, 1986, vol. 7.2.

BRUNER J.-S. (1983). — **Le développement de l'enfant, *savoir faire, savoir dire.*** *Paris : PUF.*

BRUNER J. (1991). — **... Car la culture donne forme à *l'esprit.*** *Paris : Eshel.*

BRUNET R. (1980). — La composition des modèles dans l'analyse spatiale. **L'Espace Géographique,** IX, n° 4, Paris, Doin.

BRUNET R. (1987). — **La carte, mode d'emploi.** Paris : *Fayard.*

BRUNET R., FERRAS R., THÉRY H. (1992). — **Les mots de la géographie.** Montpellier : Reclus, Paris : La Documentation française.

CERTEAU M. de (1975). — **L'écriture de l'histoire,** Paris : NRF, Gallimard.

CERTEAU M. de (1983). — L'histoire, science et fiction, *in La vérité.* ***Le genre humain,*** *7-8, p. 147-169.*

CHAM'S (1991). — **Enseigner l'Europe.** Paris-Montpellier : Anthropos-Reclus.

CHARTIER R. (1992). — **L'ordre des livres.** Paris : Alinéa.

CHATEAU-BAQUES M.C. (1993). — **Comment enseigner la culture contemporaine en classe de première ? Une expérience d'initiation à la culture artistique du *premier XXe siècle par le domaine* plastique et visuel dans le cadre du programme d'histoire de première,** thèse dactylographiée. Paris : Université Paris VII.

CHERVEL A. (1988). — L'histoire des disciplines scolaires. **Histoire de l'éducation,** n° 38, p. 59-119.

CHEVALLARD Y. (2e éd. 1992). — **La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.** Grenoble : La Pensée Sauvage.

CHEVALLARD Y., JOSHUA M.A. (1982). — ***Un exemple* d'analyse de la transposition didactique. La notion de distance.** Recherches en didactique des mathématiques, 3/2, 1982.

CODOL J.-P. (1989). — Vingt ans de cognition sociale. ***Bulletin de psychologie,*** XLII, 390.

DE CORTE E. et al. (1979). — **Les fondements de l'action didactique.** Bruxelles : De Boeck.

DE LANDSHEERE G. et V. (1980). — **Définir les objectifs de l'éducation.** Paris : PUF.

Didactique de la géographie (La), (1992). — **Revue de Géographie de Lyon,** vol. 67, n° 2.

DOISE W., MUGNY G. (1981). — **Le développement social de l'intelligence.** Paris : Inter-éditions.

DOISE W., PALMONARI A. dir. (1986). — **L'étude des représentations sociales.** Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

DURAND M.-F., LEVY J., RETAILLE D. (1992). — **Le monde, espaces et systèmes.** Paris : PFNSP-Dalloz.

DURAND-DASTES F. (1984). — La question « Où ? » et l'outillage géographique. Paris : **Espaces-Temps,** 26-27-28, p. 8-21.

FORQUIN J.-C. (1989). — **Ecole et culture, le point de vue des sociologues britanniques.** Bruxelles : De Boeck.

FREMONT A. (1976). — **La région.** Paris : PUF.

GEORGE C. (1983). — **Apprendre par l'action.** Paris : PUF.

GEORGE C., RICHARD J.F. (1982). — Contributions récentes de la psychologie de l'apprentissage à la pédagogie. **Revue Française de Pédagogie,** n° 58.

GILLY M. (1980). — **Maître-élève, rôles institutionnels et représentations.** Paris : PUF.

GIORDAN A., de VECCHI G. (1987). — **Les origines du savoir.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

GODELIER M. (1982). — **Les sciences de l'homme et de la société en France.** Rapport au Ministère de la recherche et de l'industrie, Paris : Documentation Française.

GRANGER G.-G. (1973). — « L'explication dans les sciences sociales ». **L'explication dans les sciences,** colloque de l'Académie internationale de philosophie des sciences, Paris : Flammarion, p. 147-165.

GRATALOUP C., MARGOLIN J.-L. (1987). — Du puzzle au réseau. **Espaces-Temps,** 36, p. 55-66.

GRATALOUP C. (1988). — La discipline ne fait pas la force principale des sciences. **L'information géographique,** 4, p. 182-188.

GRATALOUP C. (1993a). — **L'imaginaire du géographe : modes de représentation du monde et de la discipline,** in Actes du colloque Documents : des moyens pour quelles fins ? Paris : INRP, p. 29-39.

GRATALOUP C. (1993b). — Le même et l'autre : renouvellement de la chorématique, in **Espaces-Temps,** 51/52, p. 143-196.

GRATALOUP C. et al. (1989). — **Géographiques, la géographie dans tous ses états.** Paris : CNDP.

HERZLICH C. (1972). — « La représentation sociale », in **Introduction à la psychologie sociale,** dir. S. Moscovici, tome I. Paris : Larousse.

INRP-EQUIPE GIS (1985). — Les représentations de l'entreprise chez les élèves. **Documents pour l'enseignement économique et social,** n° 61, octobre 1985. Paris : CNDP.

INRP (1986a). — **Rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales.** Actes du colloque 1986. Paris : INRP.

INRP (1986b). — **Enseignants de CM2 et de 6e face aux disciplines.** Paris : INRP, (Coll. Rapports de recherche n° 9.

INRP (1987a). — **Représentations et didactiques.** Seconde rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Actes du colloque 1987. Paris : INRP.

INRP (1987b). — **Les enseignements en CM2 et en 6e, ruptures et continuités.** Rapport de recherche n° 11.

INRP (1987c). — **Entreprise et représentations, L'entreprise, un exemple de travail avec les élèves.** Rencontres Pédagogiques n° 17, Paris : INRP.

INRP (1988). — **Savoirs enseignés – savoirs savants.** Troisième rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Actes du colloque 1988. Paris : INRP.

INRP (1989a). — **Savoirs enseignés – savoirs acquis.** Quatrième rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Actes du colloque 1989. Paris : INRP.

INRP (1989b). — **Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie.** Paris : Rapports de recherche n° 11.

INRP (1989c). — **Histoire et géographie. Des didactiques dans tous leurs écarts.** Rencontres Pédagogiques, 26.

INRP (1990). — **La formation aux didactiques.** Cinquième rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Actes du colloque 1990. Paris : INRP.

INRP (1992a). — **Analyser et gérer des situations d'enseignement-apprentissage.** Sixième rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Actes du colloque 1991. Paris : INRP.

INRP (1993a). — **Documents : des moyens pour quelles fins ?** Septième rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Actes du colloque 1992. Paris : INRP.

INRP (1993b). — **Des nations à la Nation : apprendre et conceptualiser** / S. Guyon, M.-J. Mousseau, N. Tutiaux-Guillon, Paris : INRP.

INRP (1993c). — **Les enseignements en troisième et en seconde, ruptures et continuités,** sous la dir. de J. Colomb : Paris : INRP.

INRP (1994a). — **La construction de l'espace géographique** (à paraître).

INRP (1994b). — **La lecture en histoire** (à paraître).

INRP (1994c). — **La construction du temps historique** (à paraître).

JACOBI D., SCHIELE B. dir. (1988). — **Vulgariser la science.** Seyssel : Champ Vallon.

JODELET D. (1985). — « La représentation sociale », in **Introduction à la psychologie sociale,** dir. S. Moscovici. Paris : PUF.

JODELET D. dir. (1989). — **Les représentations sociales.** Paris : PUF.

Journées d'études nationales (1992). — **Enseigner la géographie du collège au lycée.** Documents, actes et rapports pour l'éducation. Paris : CNDP.

JORION P., DELBOS G. (1984). — **La transmission des savoirs.** Paris : MSH.

KOKOSOWSKI A. (1978). — **Enseigner les sciences économiques et sociales.** Paris : PUF.

KOKOSOWSKI A. (1985). — **Thèse sur travaux : présentation générale.** Université de Caen.

KOSELLECK R. (1990). — **Le futur passé.** Paris : EHESS.

LEFORT I. (1992). — **La lettre et l'esprit.** Paris : CNRS.

LE GOFF J., NORA P. (1974) dir. — **Faire de l'histoire.** *Paris : Gallimard.*

MARBEAU L. dir. (1986). — **Histoire et Géographie à l'école élémentaire.** Rencontres Pédagogiques n° 13. Paris : INRP.

MARBEAU L. dir. (1976). — **Histoire diachronique et étude des milieux géographiques,** Recherches Pédagogiques, n° 71, 1975. Paris : INRP.

MARBEAU L. dir. (1978). — **Activités d'éveil, sciences sociales à l'école élémentaires.** Recherches Pédagogiques, n° 93. Paris : INRP.

MARBEAU L. dir. (1983-1985). — **Expérimentation et évaluation d'un cursus d'activités d'éveil histoire, géographie, sciences sociales à l'école élémentaire.** Paris : Ministère de l'Education nationale, Direction des Ecoles.

MARCOS-ALAVAREZ V., LE PELLEC J. (1991). — **Enseigner l'histoire, un métier qui s'apprend.** Paris : Hachette-CNDP.

MARECHAL J., PRESLE M. (1983). — **Repères pour un projet éducatif en histoire et en géographie à l'école élémentaire. Contributions aux mutations du système scolaire.** Paris : Ministère de l'Education nationale, Direction des Ecoles.

MARGAIRAZ D. (1998). — L'utilisation des supports informatifs dans l'apprentissage de l'histoire et de la géographie. Paris : **Revue Française de Pédagogie,** 85, p. 29-36.

MERCIER C. (1990). — L'apprentissage de la théorie des lieux centraux. Paris : **L'information géographique,** 54, 1, p. 32-40.

MIGNE J. (1969). — Obstacles épistémologiques et formation des connaissances. **Education Permanente,** *1969, n° 2.*

MIGNE J. (1970). — Pédagogie et représentations. **Education Permanente,** 1970, n° 8.

MIGNE J. (1976). — La notion de représentation en pédagogie des adultes. **POUR,** juin 1976, n° 49.

MONIOT H. dir. (1984). — **Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire.** Berne : P. Lang.

MONIOT H. (1985). — Sur la didactique de l'histoire. **Historiens-Géographes,** juillet-août 1985.

MONIOT H. (1987). — **Le look historien : des méthodes par inadvertance aux modèles bien gérés. Et faut-il *les avouer ?*** *Neuvièmes journées internationales sur* l'éducation scientifique, Chamonix.

MONIOT H. (1988). — **Quelques interrogations historiennes aujourd'hui,** Actes du colloque Savoirs enseignés, savoirs savants. Paris : INRP, p. 16-24.

MONIOT H. (1992a). — **Savoir de l'histoire, apprendre en histoire,** Actes du colloque Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage, avril 1991. Paris : INRP, p. 199-205.

MONIOT H. (1992b). — **Enseignement de l'histoire et apprentissages conceptuels. Quelques propos préa*lables,*** *Enseigner l'histoire et la géographie :* Mélanges offerts à Lucile et Victor Marbeau. Lyon : AFDG, p. 14-17.

MONIOT H. (1993a). — **Le document d'histoire face à ses rationalisations savantes,** Actes du colloque Documents : des moyens pour quelles fins ? Paris : INRP, p. 25-27.

MONIOT H. (1993b). — **La didactique de l'histoire.** Paris : Nathan.

MOSCOVICI S. (1976). — **La psychanalyse, son image et son public.** Paris : PUF.

MUGNY G. dir. (1984). — **Psychologie sociale du développement cognitif.** Berne : P. Lang.

NOIRIEL G. (1989). — Pour une histoire subjectiviste du social. **Annales ESC,** n° 6, p. 1435-1461.

PERRENOUD P. (1984). — **La fabrication de l'excellence scolaire, du curriculum aux pratiques d'évaluation.** Genève : Droz.

PERRET-CLERMONT A.-N. (1979). — **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale.** Berne : P. Lang.

RANCIERE J. (1992). — **Les mots de l'histoire.** Paris : Le Seuil.

RICŒUR P. (1983-1985). — **Temps et récit.** Paris : Le Seuil, 3 vol.

ROBIC M.-C. dir. (1992). — **Du milieu à l'environnement, Pratiques et représentations du rapport homme/nature depuis la Renaissance.** *Paris : Economica.*

ROQUEPLO P. (1974). — **Le partage du savoir.** Paris : Le Seuil.

ROQUEPLO P. (1983). — **Penser technique. Pour une démocratie concrète.** Paris : Le Seuil.

SADOUN-LAUTIER N. (1992). — **Histoire apprise, his*toire appropriée, éléments pour une didactique* de l'histoire,** Thèse dactylographiée. Paris : EHESS.

TABLE RONDE INTERNATIONALE SUR LES REPRÉSENTATIONS. — Universités du Québec, d'Ottawa, de Montréal, de Lyon II ; IRPEACS-CNRS (1982-1983), Nombreuses communications, voir notamment :

— ALBERTINI J.-M., DUSSAULT G. — **Représenta*tion et initiation scientifique* et technique ;**

— JODELET D. — **Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale ;**

— RAMOGNIGNO N. — **Questions sur l'usage de la notion de représentation en sociologie ;**

— SCHIELE B. — **Note pour une analyse de la notion de coupure épistémologique ;**

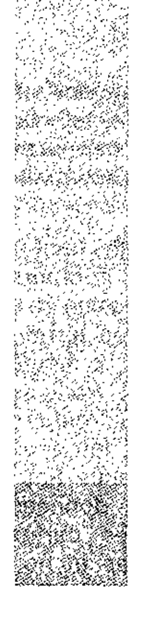
— VERGES P. — **Une possible méthodologie pour l'approche des représentations économiques.**

VEYNE P. (1971-1978). — **Comment on écrit l'histoire.** Paris : Le Seuil.

VEYNE P. (1976). — **L'inventaire des différences.** Paris : Le Seuil.

VYGOTSKY L.-S. (1985). — **Pensée et langage.** Paris : Editions sociales.

WATZLAWICK P. dir. (1981-1985). — **L'invention de la réalité.** Paris : Le Seuil, (trad. 1988).



La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie

François Audigier
Colette Crémieux
Nicole Tutiaux-Guillon

Comme pour toutes les disciplines pour lesquelles ces références existent, les didactiques de l'histoire et de la géographie ont un fort ancrage dans les sciences homonymes. Mais, elles renversent la conception traditionnelle d'une filiation directe entre les savoirs scientifiques et les savoirs scolaires. Ceux-ci sont une construction particulière de l'Ecole pour répondre aux finalités qui sont les siennes. Divers champs de réflexion et d'analyse s'ouvrent lorsque l'on travaille, dans cette perspective, sur les relations entre les deux types de savoirs. La comparaison entre des chapitres ayant le même contenu apparent montre que les uns et les autres fonctionnent très différemment. Les savoirs scientifiques sont des outils pour analyser les productions des élèves, caractériser leurs savoirs et, éventuellement, déterminer d'autres modalités d'enseignement. Les sciences historiques et géographiques sont traversées d'enjeux à la fois scientifiques, politiques et éthiques ; ce sont des références complexes. Ils sont l'expression de la diversité des regards sur le monde et son histoire. Ils sont sources d'inspiration pour faire évoluer les savoirs scolaires. Les choix à faire replacent les finalités civiques et culturelles de nos disciplines au centre de la réflexion.

À quoi sert le français ? Avant tout à lire et à écrire. Si donc apprendre le français est d'abord apprendre à lire et à écrire, le mieux est sans doute de faire lire et de faire écrire. À quoi servent les sciences expérimentales ? À résoudre certaines catégories de problèmes ; le mieux est sans doute d'apprendre à résoudre ces différents types de problèmes. À quoi sert l'éducation physique et sportive ?... Le mieux est sans doute de pratiquer des activités physiques et sportives. La musique ? Faites-en. Et l'histoire ? Et la géographie ?... À savoir de l'histoire et de la géographie, pas pour elles-mêmes mais pour s'approcher des nombreuses finalités que ces disciplines sont censées poursuivre, pour connaître le passé des sociétés, la distribution des hommes et des activités à la surface de la terre. Où se trouve cette connaissance ? Dans les livres d'histoire et de géographie. Qu'est-ce alors qu'enseigner ? Dire, redire et montrer, en le simplifiant pour le mettre à la portée des élèves, ce qui est dans les livres d'histoire et de géographie. Il est bien entendu que ces livres de référence sont des produits de la science et que celle-ci dit vrai. Tout le reste serait littérature, produit de l'imagination de quelques pédagogues ou chercheurs en mal de torturer la réalité pour mettre du complexe là où il ne devrait y avoir que des choses simples et tran-

quilles. Ne désespérons pas les écoles, les collèges et les lycées. L'enseignement de l'histoire et de la géographie ainsi conçu, la question des références se ferme d'elle-même et ne mérite pas de surgir : il n'est de références que savantes, celles-ci ne soulèvent guère de question dont la prise en compte serait de quelque utilité pour l'enseignement.

LES SAVOIRS

Lorsque l'on parle de savoirs dans une discipline comme l'histoire ou la géographie, la vision première est celle d'énoncés factuels, de propositions disant les sociétés passées. Il est impossible et illusoire de s'en tenir là. Le fait « en soi » n'existe pas, il est toujours construit et exprimé dans un contexte social et linguistique particulier : **« Car les faits eux aussi, dans le contexte historiographique, dépendent du jugement. Louis XVI — pour reprendre un exemple de Gentz — a-t-il été assassiné, exécuté ou même puni ? La vraie question historique est là et non pas dans le « fait » qu'un couperet de guillotine de tel ou tel poids a détaché sa tête de son corps. »** (1). Pour dire l'événement singulier de ce jour là, je suis obligé de le ranger sous une catégorie et d'user de mots qui lui donnent sens et, de fait, portent également sur lui un jugement. Le sens n'est pas dans l'événement, il est dans la manière dont on le construit. Quelque soit le choix fait, un événement ne prend de sens que mis en relation avec un avant et un après dans une séquence narrative qui en situe l'énoncé dans une certaine perspective. En restant dans cette période chère à la mémoire (officielle ?) des français, poursuivons notre chemin avec un autre exemple extrait de deux manuels d'histoire-géographie en usage dans les collèges : pour qualifier les événements qui se déroulent dans nombre de campagnes au cours du mois de juillet 1789, l'un parle de **« révolution dans les campagnes »**, l'autre de **« révolte... »**. Les mots mêmes qui sont employés rangent les événements sous des sens différents. Ces significations dépendent également de la séquence temporelle dans laquelle ils sont insérés ; la signification de l'histoire ici racontée change selon que cette « Grande Peur » précède et explique la « Nuit du 4 août » ou qu'elle accompagne les événements parisiens, pour les soutenir, ou encore qu'elle est un résidu de mentalités primitives dans les campagnes... Nous pourrions nous livrer à une analyse semblable avec n'importe quel énoncé de géographie, lui aussi apparemment simple, tel **« Le Bénélux est fortement urbanisé »** ou **« Les axes majeurs relient les principaux centres économiques européens »** (Nathan, classe 4e).

L'image contient, elle aussi, de solides ambiguïtés. Prenons la carte habituelle des contours de la France ; ceux-ci sont formés du dessin des côtes maritimes et de celui des frontières terrestres. Les unes et les autres n'ont pas la même signification. L'espace sur lequel l'Etat français exerce sa souveraineté est borné par la frontière terrestre, non par les limites des côtes ; les eaux territoriales réputées appartenir à la France figurent exceptionnellement sur les cartes données aux élèves. L'espace dessiné dans les cartes habituelles est celui des terres émergées et non celui de la souveraineté nationale. La signification donnée à l'image change selon le regard que l'on y porte. De plus, l'image des côtes établit la pérennité de la France au-delà des siècles ; c'est un tracé fixe dont le contour s'oppose à celui mouvant des frontières terrestres ; c'est ce qui permet à l'élève de reconnaître le territoire national dans la durée. De nombreuses provinces tournées vers la mer n'ont été que tardivement soumises à l'autorité royale, il était « naturel » qu'elles le fussent.

Le savoir en histoire et en géographie est un ensemble terriblement composite. Pour aller plus avant, l'analyse didactique exige de distinguer quelques ingrédients. Soit la phrase suivante : **« Jugé par la Convention le roi est condamné à une faible majorité ; le sursis proposé par les Girondins ayant été rejeté, il est guillotiné le 21 janvier 1793 »** (Hatier, classe de seconde, 1987, p. 82). Il y entre des aspects déclaratifs et factuels, énoncés qui disent le réel, une date, un événement ; le langage donne l'illusion de s'effacer devant la réalité passée et non d'en opérer une reconstruction aujourd'hui (2). Nous y repérons des notions d'ordre divers qui renvoient à des champs d'analyse particuliers : « jugé » appartient plutôt au domaine juridique et suppose ici l'existence d'un procès, selon les normes et le sens de l'époque révolutionnaire qui ne sont pas nécessairement celles d'aujourd'hui ; « majorité » suggère qu'il y a eu vote ; « faible » que la Convention est divisée, que le roi aurait pu... (hasard ? nécessité historique ?), la division de la Convention n'a de sens que par rapport aux oppositions précédemment décrites entre Montagnards et Girondins et prend toute son ampleur si l'on con-

naît la suite ; « sursis » renvoie à une possibilité (une manœuvre ?) juridique ; quant à « guillotiné », apparemment très neutre, il inscrit la mort du roi dans la longue litanie des morts sur ordre des pouvoirs de l'époque, Louis XVI, un parmi les autres ; l'auteur ne tranche pas entre punition, assassinat...

Notre phrase contient du temps, dont la compréhension est tout aussi nécessaire que celle des mots et de leurs références : la durée du procès, la décision et l'exécution de la décision s'inscrivent dans un jeu d'avant/après déjà noté pour les Montagnards et Girondins ; sans doute inclut-elle aussi de l'espace. Elle devient cause de ce qui vient après ; un paragraphe qui a pour titre : « La mort du roi dresse contre la Convention tous les adversaires de la Révolution » dit la suite. Ces adversaires sont dans différents lieux de France et à l'étranger. Seules des analyses de politique intérieure et de politique étrangère, des connaissances de droit et des affaires religieuses... permettent de se repérer. Des relations se construisent entre ces différents domaines selon des rapports de causalité ou de simple *simultanéité... Le tout s'inscrit* dans une forme particulière d'intelligence de l'événement qui porte en elle une dimension évaluative suggérant que les révolutionnaires accumulent les erreurs qui expliqueront (sans la justifier) la Terreur... D'une simple phrase nous voici au bord d'un long roman, un roman vrai, non un roman de fiction. Les références et les implicites se bousculent pour en nourrir la compréhension.

Ajoutons enfin deux remarques à notre rapide parcours :

- Les mots qui disent l'histoire d'hier sont aussi ceux d'aujourd'hui, ceux employés par les historiens et ceux de tous les jours. Nous pourrions interroger la signification particulière de la plupart des termes employés dans le contexte de la phrase et de l'histoire racontée, celle qu'ils ont pour les élèves. Il en est de même pour la géographie.

- Les savoirs, ce sont aussi les conditions dans lesquelles ils ont été produits, à la fois les circonstances sociales et les méthodes, les problématiques et les sources utilisées... Rarement les savoirs historiens et géographes ne les exposent précisément. Quant à la production des savoirs scolaires, en dehors de quelques analyses « idéologiques », la recherche est au berceau.

LES RÉFÉRENCES

L'idée de références n'est pas plus aisée à manier. Pour le didacticien, deux directions s'ouvrent immédiatement. La première est celle des références nécessaires à son travail pour étudier les situations didactiques, ce n'est pas celle qui vient d'abord à l'esprit ; la seconde est celle qui se rapporte aux savoirs enseignés et appris, aux savoirs scolaires eux-mêmes. *Dans le cadre de* cet article, nous nous intéressons à cette seconde direction sous deux aspects :

- **Une interrogation sur la légitimité des savoirs scolaires.** L'Ecole est censée n'enseigner que des savoirs validés, considérés comme vrais et importants pour les générations enseignées. On va naturellement chercher ces savoirs à enseigner dans les savoirs scientifiques homonymes (3). Nous avons montré précédemment que la notion même de savoir *recouvrait de nombreux aspects*. À ceux que nous avons rapidement décortiqués et qui appartiennent essentiellement au langage, il nous faut ajouter la relation déterminante à l'objet dont on parle. L'histoire et la géographie parlent d'événements, de phénomènes qui ont existé ou existent « réellement ». Elles renvoient le lecteur ou l'auditeur aux actions humaines, aux sociétés, présentes et passées, à leur insertion dans le temps et l'espace... Elles sont censées dire « vrai ». Cette exigence de vérité, la signification qu'elle porte pour les savoirs scolaires, sa relation avec les productions scientifiques historiennes et géographes, relèvent d'une analyse qui dépasse largement cet article. Pour continuer brièvement notre entreprise d'inquiétude, nous avançons quelques propositions qui serviront de *préalable* à la lecture des développements suivants. Si nous reprenons l'exemple de Louis XVI, toutes les sources étudiées par les historiens convergent pour dire que sa « mort » a eu lieu le 21 janvier 1993 ; les sources divergent sur le sens à donner à cette mort, sur les mots employés pour la dire et la raconter, sur les autres événements à mettre en relation avec elle... Aucun événement passé ou actuel ne se réduit à ce qu'en restitue en le reconstruisant, le langage, n'importe quel langage. Aussi, sommes-nous tentés d'inverser la relation au « vrai » et de dire que les sciences historiques (comme les sciences géographiques dans leur domaine) sont la référence nécessaire pour ne pas dire du « faux ». Si quelqu'un déclare ou écrit que Louis XVI est mort le 23 janvier 1793 ou le 14 juillet 1789, il dit quelque chose de faux.

En ce sens, les savoirs scientifiques permettent de démasquer ce qui peut être faux ; ils ne disent pas sous quelle catégorie d'analyse, de sens, d'interprétation... il convient de ranger et de dire cet événement. Il y a sans doute aux yeux de certains une coupable réduction dans ce renversement. Nous le croyons au contraire fécond et porteur d'exigences critiques et d'ouvertures intellectuelles. Il n'y a ni histoire officielle, ni géographie officielle, mais pluralité et invention permanente de connaissances, de questions, de significations historiennes ou géographes, sur les sociétés présentes et passées (4) ; tout ceci s'élabore sous le contrôle vigilant de ce rapport au « vrai » (5) que garantissent la rigueur des méthodes, la publicité des productions... Cette ouverture des interprétations et des significations est largement présente dans les sciences de référence ; les savoirs scolaires de par leur vocation à construire et à transmettre une culture commune pour tous les jeunes qui sont à l'Ecole a, au contraire, tendance à fermer le sens. La production qualifiée de scientifique est elle-même quelque chose de très hétérogène sur la forme et sur le fond. Nous développons plus loin deux affirmations : les savoirs de référence ne sont pas des savoirs tranquilles (cf. le concept de nation). La science, qui accumule une masse colossale et toujours croissante d'informations, de problématiques, de discours, de constructions intellectuelles, ne dit pas ce qu'il faut choisir pour enseigner à tous.

• **Les savoirs scolaires empruntent à bien d'autres sources que les sciences homonymes.** La géographie scolaire enseigne des savoirs qui proviennent de bien d'autres sciences comme l'économie ou la démographie. Les informations apportées en classe soit par le professeur ou les élèves, soit par les documents étudiés n'ont nullement pour seule origine les sciences géographiques. Par exemple, des articles de journaux servent de moyens d'informations sur les sociétés actuelles. Or, jusqu'à présent, les contenus des journaux n'ont pas de légitimité scientifique. Il en est également ainsi de nombreux documents étudiés en cours d'histoire qui sont réduits à l'état de sources d'informations utilisées pour valider ou illustrer le discours de l'enseignant. Il y a aussi les usages personnels et sociaux de l'histoire et de la géographie. Les usages politiques de l'histoire et de la géographie montrent la diversité des discours, des conceptions du monde, des mémoires, diversité légitime dans une société démocratique mais qui pose à l'Ecole deux questions : quelle place faire à cette pluralité ? Comment montrer aux élèves que tous les discours sur le monde et son passé n'ont pas la même légitimité, scientifique ? éthique ?

Après avoir souligné la complexité même de ce que l'on entend par savoirs et par références, nous développons quatre aspects sur les usages des savoirs historiens et géographes, réputés scientifiques, dans le travail didactique :

- caractériser les savoirs enseignés et leur fonctionnement,
- analyser les discours que les élèves ont des objets enseignés, plus largement analyser leurs productions écrites ou orales,
- montrer, en explorant les savoirs homonymes, que ceux-ci ne sont pas des références simples,
- prendre en considération quelques évolutions dans les savoirs scientifiques de référence et examiner les enjeux de leur introduction dans les savoirs scolaires.

LES SAVOIRS ENSEIGNÉS NE FONCTIONNENT PAS COMME LES SAVOIRS SCIENTIFIQUES (6)

De la recherche troisième-seconde, nous retenons l'analyse des savoirs enseignés en géographie et ce que nous apporte la comparaison avec les savoirs scientifiques en prenant comme exemple la notion de « répartition spatiale de la population ». Rappelons que cette recherche avait pour objet de comparer les enseignements de différentes disciplines en classes de troisième et de seconde (7).

Les savoirs géographiques de référence

Comparer les savoirs scolaires et les savoirs géographiques dans leur version « scientifique » exigerait de comparer ces deux types de savoirs dans des modalités d'exposition qui soient communes. A la géographie enseignée en troisième ou en seconde nous devrions comparer la géographie enseignée en cours de licence ou de DEA. Sans doute trouverait-on alors des exigences communes liées à la situation d'enseignement et aux conditions de communication. Notre recherche portant sur l'enseignement secondaire, nous

n'avons pas recueilli de cours dispensés en université. Pour introduire cette comparaison, nous utilisons des ouvrages écrits par des universitaires et principalement destinés aux étudiants ; ce sont des manuels pour l'enseignement supérieur. Ils comportent avant tout une présentation de l'état des connaissances sur la question ; ouvrages d'enseignement supérieur, ils comportent éventuellement des informations sur les méthodes, mais sont dépourvus des appareils de justification et d'explicitation scientifiques. La comparaison, dont nous esquissons ici quelques aspects, met *en évidence que les savoirs scientifiques* et les savoirs scolaires sont deux types de savoirs qui fonctionnent différemment ; ils donnent de la notion en jeu une construction différente et donc une intelligibilité du monde différente.

Pour effectuer cette comparaison, nous avons choisi quelques ouvrages très utilisés dans l'enseignement supérieur (8). Dans chacun de ces ouvrages la partie qui décrit la répartition de la population est assez proche de ce qu'elle est dans les cours étudiés. Ils fournissent les données « factuelles » nécessaires à une connaissance du globe. En revanche, *la présentation et les analyses* sont très différentes. Comme en classe, il y a des cartes de la répartition de la population par points, cartes qui introduisent aux cinq milliards d'hommes peuplant la terre, à l'inégalité de la répartition. La localisation des grandes masses *établit et utilise deux concepts : déséquilibre* et concentration. Le but n'est pas de faire l'inventaire des lieux, ils sont sur la carte ; il est de construire des règles applicables à une échelle donnée pour donner du sens à la distribution des points. L'échelle d'analyse n'est pas choisie en fonction du sujet d'étude mais en fonction du concept et des relations à construire. Ainsi, la notion de contrastes est au centre de la présentation de la répartition de la population. Ceci conduit à une analyse comparative de différents espaces ; l'exemple ne vaut pas par lui-même ; il vaut par les mises en relation, les différenciations, les hypothèses explicatives que les comparaisons permettent. De là naissent la compréhension et de possibles généralisations.

La distribution de la population est envisagée sous un angle dynamique, selon une perspective *historique* : comparaison de cartes de répartition de la population depuis la préhistoire jusqu'à 1986 dans l'Atlas de la population mondiale ; mise en perspective historique des facteurs explicatifs dans la Géographie universelle, où par exemple, les « déserts verts » sont à relativiser par *l'histoire* des lieux, sous l'idée-titre suivant : « la maîtrise possible de certains dangers ». L'explication fait appel aux mêmes données de départ — relief, climat, altitude, latitude... —, il s'y ajoute d'autres concepts ou d'autres traitements qui donnent du sens à ces *données et permettent de rompre* avec un déterminisme simpliste et erroné. Pinchemel (P. et G., 1988) introduisent le concept d'artificialité » pour prendre en compte le coût : « milieux plus ou moins coûteux. » Il y a mise en système : dans la Géographie universelle, les « fourmilières asiatiques » *sont* associées à une mise en valeur soignée éliminatrice de la malaria, ce qui permet une augmentation de population qui sous-tend le soin apporté à la mise en valeur. Fortement conseillée par les instructions officielles, cette mise en système est parfois recherchée par certains enseignants ; nous ne l'avons pas rencontrée aux cours de nos observations. Enfin, les savoirs scientifiques ouvrent aux débats : débats sur les outils employés ; ainsi, la densité, fortement présente dans les collèges et lycées, n'est qu'un simple élément descriptif valable pour de petits espaces ; Noin manie le concept de « pression démographique » ; dans la Géographie universelle, la densité est le rapport à un espace humanisé et non à une surface exprimée en km². Enfin, les ouvrages universitaires se situent, parfois de façon très explicite, dans une perspective épistémologique. Tous les ouvrages comportent une critique des écoles géographiques des années soixante qui *privilégiaient* le particulier sur le général, les différences sur les régularités, tandis que la géographie universitaire actuelle cherche à comprendre la société par rapport à l'étude des rapports entre la société et l'espace : distribution dans l'espace, mouvement *dans l'espace, différenciation* dans l'espace.

Les savoirs scolaires

En classe de troisième comme en classe de seconde, les démarches et les contenus sont assez voisins. Dans toutes les leçons observées, le professeur débute par l'étude de la carte, source d'informations : carte des densités de l'état étudié en classe de troisième (France, Etats-Unis ou CEI), carte de répartition de la population mondiale (le plus souvent, un planisphère par points). Ces cartes permettent de formuler une première observation : « la population est inégalement répartie. » Puis, le professeur localise (où ?), chiffre (combien ?), explique la localisation (pourquoi

là ?) et l'intensité (pourquoi tant, pourquoi si peu ?). Cette explication fait presque uniquement appel à ce qui a été étudié dans des leçons précédentes sur les données naturelles, reliefs et climats.

L'espace considéré est celui imposé par les programmes. Les élèves ont à apprendre où se groupent les hommes à une échelle définie par le sujet d'étude. Il s'agit de décrire la répartition de la population dans un espace donné à un moment donné, en énumérant, carte à l'appui, les vides et les pleins sous les termes « zones peuplées », « zones peu peuplées » en classe de troisième, « foyers principaux », « foyers secondaires » en classe de seconde.

Le contenu des cours est déterminé par les découpages du programme et des manuels scolaires, eux-mêmes conditionnés par le temps imparti à l'étude dans les plannings annuels. Le découpage du temps scolaire en unités horaires destinées à former un tout, celui des savoirs enseignés en unité scolarisable, fait que, par exemple, le cours sur la population française ou mondiale n'englobe pas les migrations et l'urbanisation traitées à un autre moment. En revanche, le cours sur les Etats-Unis comprend ces trois aspects qui forment généralement les titres des trois parties du cours dispensé en une heure ; même dans ce cas, flux, migrations et urbanisation, termes généralement utilisés, ne sont pas mis en relation avec la notion de « répartition spatiale » ; les trois moments du cours sont trois moments distincts ; il faut faire simple dans l'esprit des élèves et dans le cahier. Le temps scolaire invite à découper des objets de savoir clairement identifiables et contribue donc à les définir. Dans leur présentation, les explications sont soumises à la même contrainte temporelle. Dans leur contenu, ils font directement apparaître le caractère de vulgate des savoirs scolaires : en troisième comme en seconde, les densités de la côte est des Etats-Unis s'expliquent par l'histoire, celles de l'Asie du Sud, du Sud-Est, par la mousson, les vides amazoniens par la forêt équatoriale, ceux des Rocheuses par l'altitude et les pleins des Andes comme une exception... ; les facteurs économiques invoqués sont l'industrialisation en France, le riz en Asie, la sunbelt aux Etats-Unis.

Le raisonnement s'apparente à un raisonnement inductif : il part d'une observation de cas et devrait en principe aboutir à l'expression d'une « loi » générale. La généralisation reste très souvent implicite ; le professeur, ou les élèves, glissent de la phrase : « telle région est faiblement peuplée », à la formule : « telle région est faiblement peuplée parce que c'est une montagne. » Aucune « loi » générale n'est énoncée telle que : « toute montagne est faiblement peuplée » ; cela obligerait à une démarche comparative, à des changements d'échelle, à une réflexion sur les idées de lois et d'explication, à chercher non seulement les exemples qui confirment mais surtout ceux qui infirment... Le savoir enseigné reste dans le particulier, c'est-à-dire dans l'étude d'espaces préalablement découpés dont la juxtaposition, en classe de seconde et sur l'ensemble de la scolarité, doit aboutir à couvrir le plus possible l'ensemble du globe. Les exemples se multiplient dans un souci implicite de quasi-exhaustivité.

Deux savoirs différents

On pourrait attribuer à un simple décalage temporel les différences entre les savoirs scientifiques et les savoirs scolaires, décalage qu'une bonne formation du professeur suffirait à combler. Une telle proposition porte en elle l'expression d'une nécessité, celle d'une solide formation des enseignants, la trace d'une question rarement, voire jamais posée, celle de la prise en compte, dans l'enseignement primaire et secondaire, des acquis de la « science », le témoignage d'une grande ignorance, celle de l'autonomie de la culture et des disciplines scolaires.

Différentes « contraintes » organisent la production des savoirs scolaires, par l'Ecole et par le professeur. La définition et le choix des compétences enseignées dépendent des finalités de la géographie. Les textes officiels les disent variées et, à la réflexion, quelque peu contradictoires. Une conception très partagée de la géographie veut que celle-ci soit d'abord un inventaire raisonné du monde et le bagage acquis par les élèves apparaît toujours très insuffisant pour servir de socle à la formation critique ; celle-ci est fréquemment conçue comme un « en plus ». Le monde auquel introduire les élèves est donc une sorte de puzzle, composé d'une somme d'espaces étudiés, et surtout décrits, les uns après les autres. La priorité donnée à l'enseignement de l'objet, le monde sous l'aspect de ces différents espaces, se traduit par la diffusion d'un contenu commun à l'ensemble des enseignants (sauf bien sûr, quelques exceptions à la marge), une sorte de vulgate répondant au plus près à la finalité culturelle. Les

cours observés en troisième et en seconde, même si notre échantillon ne présentait aucune signification statistique, contiennent des contenus si convergents que cela ne peut être le seul fait du hasard. Cet effet de vulgate est renforcé par l'existence d'évaluations institutionnelles communes, tel le brevet ou le baccalauréat ; un professeur ne peut enseigner que ce qui est admis par la corporation pour garantir à l'élève qui travaille la meilleure réussite scolaire, notamment aux examens dont les épreuves sont construites et surtout corrigées par d'autres.

Le professeur gère un programme ; il doit assurer la distribution des contenus en un nombre limité de séances qui forment autant d'unités. Les énoncés doivent être clairs, appuyés sur des études de cas, faire place aux exercices de la discipline, telle l'étude de cartes, la construction de graphiques... L'heure elle-même est découpée en unités correspondant à l'étude d'un document, d'un exemple, à l'illustration d'une idée ; la succession de ces moments avec les insistances mises sur tel ou tel énoncé, la place à faire à la trace écrite... construit un découpage très particulier des savoirs. L'Ecole ne peut enseigner que des savoirs « scolarisables », c'est-à-dire ceux qui peuvent accepter les normes et contraintes de fonctionnement de la culture scolaire tant sur le plan intellectuel que sur le plan formel. Le débat est exclu dans un domaine où l'apprentissage de propositions reconnues et acceptées est la norme (9). Les contraintes liées à la scolarisation des savoirs, l'établissement progressif et la reproduction d'une vulgate, d'une culture géographique scolaire, l'expansion d'exercices communs plus ou moins véhiculés ou suggérés dans les manuels... ont un grand pouvoir.

LES SAVOIRS DE RÉFÉRENCE POUR ANALYSER LES PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

Reconstruire les représentations que les élèves ont de tel ou tel objet exige de se référer à d'autres constructions sur ces objets. De par leur fonction dans les savoirs enseignés, la référence aux savoirs scientifiques est tout à fait nécessaire.

Nous empruntons nos exemples aux recherches : « la construction de l'espace géographique », « la construction d'un concept, exemple de nation ». Dans ces deux exemples, le travail sur les représentations est lié à une expérimentation dont le but est de mettre l'élève en situation d'interroger, de dépasser, de mettre en question... ses propres représentations. La reconstruction des représentations d'élèves inclut ici une préoccupation d'évaluation puisqu'elle est faite dans le but de nous donner des informations pertinentes pour l'élaboration de nouvelles situations d'apprentissage.

Les élèves et la ville

Les élèves expriment une conception de la ville qui traduit un « mélange » entre ce qui vient de leur expérience, de « l'air du temps », notamment des médias (par exemple, ville = pollution vs campagne = bon air), ou de connaissances et de conceptions apportées par les travaux scolaires.

Les savoirs que les géographes ont élaborés sur la ville, les modèles urbains, les processus spatiaux ne nous permettent pas de faire le lien entre ces différentes sources. En revanche, ils offrent un cadre conceptuel pour classer et interpréter les énoncés recueillis auprès des élèves. Confrontés aux constructions scientifiques, ces énoncés montrent des représentations qui ont des caractéristiques liées aux accents mis sur tel ou tel aspect et aux absences. Il en est ainsi, par exemple, des processus caractéristiques, pour les géographes, de la ville : polarisation, diffusion, différenciation... Le centre-ville attire ; il ne diffuse pratiquement jamais. Les flux sont organisés pour converger vers le centre ; ils n'en repartent pas. La mairie est souvent un bâtiment cité comme repère dans le paysage, voire comme lieu utile pour certaines fonctions ; elle n'est pas un lieu d'où partent des décisions qui affectent la ville dans son ensemble. L'importance accordée à la polarisation produit une certaine expression de la différenciation spatiale. Puisqu'il y a un centre, c'est qu'il existe des lieux et des espaces qui ne sont pas au centre ; puisqu'il y a des villes, c'est qu'il existe des espaces qui ne sont pas des villes... Lorsque l'on quitte la ville habitée par l'élève pour « la ville en général », celle-ci devient un amas ; accumulation et concentration sont ses deux caractères majeurs. Les ébauches de différenciation interne qui s'exprimaient sur la ville habitée disparaisse ici avec le changement d'échelle.

Un second aspect est celui du concept de centralité, particulièrement important dans la géographie actuelle ; il est également très présente chez les élèves. Le contenu et la signification ne sont

pas les mêmes selon qu'elle correspond à une construction scientifique ou qu'elle est une élaboration fortement liée à l'expérience de chacun. La référence à la centralité en usage dans les savoirs scientifiques permet de dégager trois difficultés dans la compréhension que manifestent les élèves ; ce sont aussi trois limites à franchir, dessinant des objectifs pour les séquences d'enseignement :

— la centralité est l'expression d'un processus d'accumulation et d'attraction. Un gros tas de fonctions et de signes variés mais non clairement distingués. Les élèves ont beaucoup de peine à penser la complémentarité. L'absence d'idée de diffusion à partir du centre empêche de penser la hiérarchie des villes autrement que par leur classement selon la masse de population, et le réseau urbain avec ses multiples relations ;

— la centralité est opératoire sur le vécu, c'est-à-dire en fonction d'une certaine expérience et d'une certaine échelle. Les différenciations spatiales juxtaposent des espaces sans les organiser ni les hiérarchiser. A plus petite échelle, hors quelques informations qui ont pour elles l'évidence, telle que Paris est au centre, la centralité devient confuse et n'organise guère la compréhension d'un espace ;

— la centralité est pensée de façon binaire en terme de plein et de vide. Le centre est plein, la périphérie est vide. Cette forme de pensée, souvent décrite comme caractéristique d'une pensée représentative, s'oppose à l'énoncé de relations, à la pensée systémique fortement recommandée en géographie.

L'expérience intervient pour différencier leurs réponses selon les lieux où ils habitent. La notion de centre apparaît plus difficile à utiliser pour les élèves de la banlieue parisienne que pour ceux de province ; l'organisation de l'espace y est sans doute plus confuse. Il n'y a guère de continuité entre la pensée à l'échelle de l'espace vécu, où la perception joue un grand rôle et la pensée d'un espace à petite échelle qui est totalement une abstraction. Le passage de l'un à l'autre n'est pas une question de simple agrandissement.

Les élèves et la nation

Dans le cadre de la recherche « nation », nous avons confronté les représentations sociales mobilisées par les élèves aux savoirs produits par les « savants », historiens, politologues, philosophes, juristes... Nous avons ainsi isolé six attributs ; certains s'imposent aisément (territoire, identité, souveraineté), d'autres sont recomposés à partir des idées d'héritage, d'histoire, de filiation, d'aspiration à l'éternité (souche, mémoire) et à partir de l'unité et de la spécificité de chaque nation (unicité). Les savoirs savants n'ont pas été ici une référence à comparer à un contenu enseigné, mais l'objet d'une analyse pour en extraire les éléments qui précisent le sens scientifique du mot « nation » et permettent de lire les situations historiques à l'aide de ce concept.

Parallèlement, les représentations que nous avons caractérisées ressortent de l'analyse de plusieurs dizaines de formulations d'élèves. Elles prennent appui sur au moins un attribut du concept, souvent deux. Par exemple, la représentation à dominante « affective » centrée sur l'image familiale, l'attachement et la fidélité à la nation associe « mémoire » et « identité » ; la représentation « idéologique », autour de l'idée d'unification, d'intégration, d'harmonie sociale combine « unicité » et « identité ». Les savoirs scientifiques ne servent pas ici à identifier les erreurs auxquelles il faudrait remédier, mais à situer le champ de validité de la représentation. On tente aussi de prévoir, en confrontant avec les analyses scientifiques, dans quels domaines une représentation d'élève permettra de produire un sens satisfaisant, malgré des écarts ou des distorsions. Par exemple, une représentation de la nation qui fait du territoire le seul élément de fondation et de cohésion de la nation, pour schématique qu'elle soit, permet de lire sans difficultés de nombreux textes, y compris de géographes, et de donner une idée claire (mais réductrice) de la nation aux Etats-Unis, du sionisme, des revendications serbes sur le Kosovo, etc. Elle n'est pas suffisante au regard d'une construction plus complexe. Mais, elle peut l'être pour certains savoirs enseignés : par exemple, le chapitre du programme de Première consacré à « de la préhistoire à l'émergence d'un Etat français et d'une nation, la formation d'un espace national, un carrefour de peuples et d'influences », qui s'inscrit dans une partie intitulée « L'espace français » distincte d'une autre « les hommes et les activités ». Autre exemple : une représentation qui fait de la nation une entité éternelle et immuable est propice à l'inventaire et à la description, de la mythologie, des réalités culturelles de la nation ; elle se reflète dans les nombreux discours qui font de la nation un être collectif passé, présent, et à venir (la « France éternelle », la « sainte de vitrail » chère à De Gaulle).

Une pratique plus récente et féconde consiste à analyser les représentations en terme d'obstacles. Comme l'ont défini les didacticiens des mathématiques et des sciences un obstacle n'est pas une erreur, ni une lacune, mais une connaissance *active, un modèle explicatif, qui permet de rendre* intelligibles de nombreuses situations. Il s'oppose à l'appropriation d'un savoir plus valide, plus pertinent ou plus général, et ne permet pas d'interpréter valablement toutes les situations. La mise *en évidence d'obstacles suppose la confrontation* entre les représentations, élucidées par le chercheur, et les énoncés du savoir savant. Tout ce qui fait de la nation un processus historique, porté par des acteurs sociaux, et donc contingent, est *incompréhensible ou inacceptable.*

Le savoir savant peut également permettre de lire les fonctions sociales ou psychologiques des représentations. Par exemple, les réflexions d'Edgar Morin sur l'importance de la sacralisation d'une relation de type familial et sur le dépassement de la mort par l'identification à une nation participant du temps cosmique, éclairent l'importance pour l'identité personnelle de la référence à une nation-famille qui aurait pour fonction d'assurer le bonheur, ou la résistance de la représentation-obstacle de la nation éternité. C'est en ce sens aussi que peuvent être investis dans une analyse didactique, les éléments d'explication psychanalytique proposés par J. Kristeva — et bien sûr une grande partie des analogies entre nation et mythes puisées dans l'anthropologie sociale.

LA COMPLEXITÉ DES SAVOIRS DE RÉFÉRENCE

Travaillant sur la construction d'un concept par les élèves, tel le concept de nation, le didacticien *en étudie les principales élaborations savantes.* Il se trouve rapidement confronté à une multiplication des usages, des significations et des élaborations théoriques qui renvoie à une sorte d'« éclatement » du concept, qui lui-même ne fait que *traduire les fonctions civiques, politiques,* sociales, culturelles, éthiques d'un tel concept. Ce ne sont pas les savoirs scientifiques de référence qui disent ce qu'il faut enseigner de « nation ». Les savoirs scientifiques disent et reconstruisent *la pluralité des sens selon les contextes et enjeux* du moment ; ils participent à l'élaboration de ces sens ; ils ne sont jamais « extérieurs » aux objets qu'ils étudient.

*Comme tout « concept » en histoire et plus lar*gement dans les sciences de la société, nation est « écartelé » entre la recherche d'une signification universelle et les réalités singulières. Tantôt « nation » signifie un idéal-type, un concept universel, *dont les caractères significatifs et le sens* sont irréductibles à chacune des réalités singulières qu'il permet d'interpréter. Tantôt « nation » désigne chacune de ces réalités singulières : la nation allemande, la nation française, la nation *russe ou américaine... Le savoir de référence est* toujours double : savoir sur le concept de nation — savoir sur les objets historiques que sont les nations.

Pour l'historien, la nation est d'abord un objet historique précis, daté, situé, contextualisé : il l'isole, en décrit les spécificités, en analyse le fonctionnement particulier. Il parle à l'occasion de *critères d'appartenance « objectifs », relevant des* faits observables, ou « subjectifs », relevant du sentiment personnel, pour interpréter tel ou tel discours, telle situation particulière. Le géographe s'interroge surtout sur le lien de la nation avec un *territoire en relation avec l'Etat : il cherche à* savoir en quoi la nation est productrice d'espace, d'aménagement du territoire. Il raisonne lui aussi, à partir d'objets singuliers. Historiens et géographes se préoccupent peu des caractéristiques *universelles de « nation ». Pour analyser et com*prendre celui-ci, ils ont repris explicitement ou intuitivement des définitions formulées par d'autres.

Ces définitions relèvent de champs théoriques, de problématiques et d'approches nécessairement plurielles : le droit, l'anthropologie sociale, la philosophie, la sociologie, les sciences politiques, la psychanalyse... liste brève et nullement exhaustive ! Le juriste analyse la nation à travers le contrat social, le droit et les devoirs de ses membres ; l'anthropologue l'envisage surtout dans ses dimensions culturelles, affectives, mythiques ; le politologue s'attache aux idéologies, à la création de l'identité collective ; le sociologue, longtemps réticent, y voit une clé de lecture des liens sociaux ; l'économiste s'interroge sur sa pertinence actuelle face à la mondialisation des phénomènes économiques... Globalement on peut distinguer deux types de réflexion : celles qui privilégient une forme politique du fonctionnement social, et celles qui y voient surtout un mythe puissant régissant ce même fonctionnement.

Lorsque le savoir enseigné puise à ces différentes références, il ne prend pas en compte les

théories dans lesquelles s'inscrivent ces connaissances et élaborations scientifiques. Les informations sont décontextualisées, utilisées à des fins autres que celles que leur avaient assignées leur auteur. Par exemple, l'invention d'une « ethnicité fictive » permettrait selon E. Balibar et I. Wallerstein (10) de créer une solidarité entre individus et de fonder une identité collective au-delà des appartenances individuelles ; cette identité éclaire suffisamment « nos ancêtres les Gaulois... » pour que le savoir enseigné s'en empare éventuellement, pour souligner comment la scolarisation sous la III[e] République construit et conforte l'identité française ; mais c'est alors en l'isolant de la problématique d'origine : « pourquoi les formations sociales capitalistes prennent-elles la forme de nations ? » Cette décontextualisation opérée, que reste-t-il de « scientifique » dans les données retenues, sinon une apparence de légitimité ? Lorsque le savoir enseigné se reconstruit à partir d'énoncés puisés dans la géographie, l'histoire, la sociologie, les sciences politiques, voire l'anthropologie, comme ce peut être le cas lorsqu'il s'agit d'aborder La France « de la préhistoire à l'émergence d'un Etat français et d'une nation, la formation d'un espace national, un carrefour de peuples et d'influences » (11) il est nécessairement une recomposition qui répond à des finalités et s'inscrit dans des interrogations qui diffèrent de celles du champ scientifique. Cette décontextualisation modifie le sens premier d'une information empruntée à telle ou telle science. On pourrait toutefois supposer que cette recomposition scolaire s'appuie sur quelques convergences, quelques regroupements. Or, les analyses proposées ne se recoupent guère, même à l'intérieur d'une même science.

Aucune approche ne peut être délibérément écartée. Aucune théorie, même plus récente ou plus complexe, n'est supposée éliminer définitivement les précédentes. Aucune n'est scientifiquement invalide... Mais comment les concilier ? Les savoirs enseignés en histoire et en géographie, supposent des choix et une mise en cohérence qui ne peuvent prétendre à une quelconque scientificité, faute de s'effectuer selon une méthode scientifique. Les savoirs de référence servent ici à produire un savoir autre, certes situé et éventuellement garanti en apparence par les « autorités » mais fort différent de ces origines et puisant sans doute également à d'autres sources.

Le mot « nation », comme tant d'autres maniés par les sciences sociales, n'est pas seulement un terme scientifique. Il est un mot du vocabulaire commun, où il se confond plus ou moins naïvement avec peuple, ethnie, état, société... Il apparaît dans les média, dans les discours qui traduisent et inspirent des mythes identitaires, qui légitiment des mouvements et des stratégies géopolitiques. Ainsi, il n'y a pas un discours savant, sorte de prêt à penser, prêt à transposer après un toilettage convenable, mais une multiplicité de références.

QUELLE INSPIRATION DANS LES SAVOIRS SCIENTIFIQUES ?

Le quatrième thème est celui de la prise en compte, dans l'enseignement, des acquis des savoirs scientifiques et de leur évolution.

L'analyse du concept de nation a montré que chaque construction nouvelle qui est faite n'invalide pas les précédentes. De même, le dernier état des sciences géographiques ne rend pas pour autant « faux » celui qui était présenté il y a un siècle. La Seine et la Loire sont toujours à leur place, les Alpes et les Pyrénées aussi ; cependant, nous rencontrons des savoirs qui n'ont plus cours aujourd'hui, et surtout, des constructions et des interprétations qui sont insuffisantes, dépassées, non-signifiantes.

Restant très proches des énoncés les plus simples qualifiés de géographie, deux évolutions importantes ont eu lieu. Le monde que l'on étudie a changé ; la façon de l'étudier en géographie n'est plus la même (12). A défaut de rendre certaines propositions et analyses inexactes, cela les rend sûrement obsolètes ; tout enseignant s'efforce de moderniser les savoirs qu'il enseigne pour donner du monde actuel une vision actuelle.

Paris est toujours sur les bords de la Seine mais sa population a changé quantitativement et qualitativement ; certains pays nouveaux se sont émancipés, d'autres ont modifié leur nom... L'enseignant tient nécessairement compte de ces changements. Montant d'un degré dans la complexité tout en restant toujours relativement simple : la présentation des « belts » aux Etats-Unis a longtemps servi de trame pour différencier les espaces agricoles dans cet Etat ; pour les spécialistes actuels de la géographie des Etats-Unis, les belts sont devenues un schéma de pensée caduc. Les savoirs scolaires sur cet objet doivent donc changer.

Pendant longtemps, les géographes ont accordé la priorité aux phénomènes que l'on peut voir et observer ; la place relative des objets étudiés en classe tient en partie compte de leur extension dans l'espace visible. Cela contribue à expliquer la lenteur avec laquelle le secteur tertiaire a été pris en compte. L'agriculture prend de la place, l'industrie marque de façon particulière les paysages, le tertiaire se fait plus discret, ses empreintes dans l'espace ne sont pas toujours très visibles. De cette situation résulte des développements et donc des connaissances, beaucoup plus brefs sur les activités tertiaires que sur les activités primaires et secondaires, alors que les premières prennent de plus en plus de poids dans nos sociétés et dans l'organisation de leur espace.

Les savoirs scolaires sont alors fortement dépendants des savoirs scientifiques. Certes, les professeurs empruntent à d'autres sources — économiques, sociologiques, juridiques... — des informations pour compléter ce qui est étudié des activités tertiaires et des hommes qui s'y adonnent. Les enseignements primaire et secondaire doivent-ils suivre les élaborations scientifiques même si elles se font avec retard ? Ou être au plus près des mutations du monde ? Dans ce cas, l'expérience individuelle et collective, les informations médiatiques, les élaborations scientifiques ou parascientifiques se mêlent totalement pour construire les savoirs. Selon quelle légitimité choisir tel ou tel ensemble de savoirs pour l'enseignement des jeunes français ?

En gravissant un étage supplémentaire dans notre interrogation des savoirs géographiques, nous abordons les rapports entre la géographie physique et la géographie humaine. Dès l'origine de la géographie, ces deux branches sont distinguées pour aussitôt insister sur l'étude de leurs relations, étude qui est déclarée comme un, voire l'objet central des sciences géographiques. Dans un premier temps, les facteurs naturels s'imposent pour expliquer les formes et la répartition des activités humaines. Le rapport explicatif qui justifie l'ordre de la description et de l'étude est simple : de la nature vers l'homme et la société. En forçant quelque peu le trait, on commence par le plus gros, le plus visible, le plus stable, la Terre, les océans et les continents, puis les reliefs, en donnant plus de place aux montagnes qu'aux plaines, les sols, ensuite, ce qui bouge, les climats, ce qui est dans la vie « naturelle », la végétation, éventuellement la faune ; on passe alors aux hommes, avec un apport important de démographie, et aux activités humaines ; celles-ci sont présentées et étudiées dans l'ordre de leur éloignement croissant avec la nature : l'agriculture, les mines, l'industrie, le commerce... L'enchaînement des rubriques se donne pour « logique » ; la description contient son explication tout en masquant ses présupposés.

À cette relation à sens unique entre nature et société, les géographes ont très tôt cherché à substituer des relations plus dialectiques et plus complexes. La nature n'est plus la cause impérative mais une contrainte dont l'homme use selon ses possibilités techniques, son histoire, sa culture... D'un déterminisme simple nous voilà passer à un possibilisme vigoureusement défendu par Vidal de la Blache, le « père » de l'école française de géographie. Si les débats scientifiques sont ouverts et nombreux, pour l'essentiel, la géographie scolaire continue imperturbablement d'enseigner le monde selon l'ordre précédent. Le possibilisme souhaité se brise sur les récifs du déterminisme.

Ce classement des phénomènes se croise avec un découpage de la surface de la Terre pour organiser l'enseignement et sa logique. Deux formes de découpage coexistent et ont une place plus ou moins importante selon les classes. La première considère la Terre à la manière d'un puzzle ; son étude est donc l'étude de l'ensemble des morceaux du puzzle, morceaux de taille différente selon la classe, le temps disponible, l'éloignement d'avec la France : continent, fraction de continent, état-nation, région, commune... La seconde étudie les différents phénomènes observables, les décrit, les classe, en explique l'origine et la répartition, différencie ainsi les espaces ; ces phénomènes sont de nature très variée cuesta ou relief karstique, climat océanique ou précipitation, habitat dispersé, nomadisme, sidérurgie, sous-développement... Ces deux formes se croisent dans la mesure où la « personnalité » d'un espace, d'une région sera en grande partie définie par la combinaison particulière qu'y prennent les phénomènes observables. L'ordre d'étude et de présentation s'inscrit le plus souvent dans la tradition de la succession, nature puis société, rapidement décrite précédemment.

La présentation du monde ainsi organisée est très largement intériorisée, « naturalisée ». C'est elle qui a produit pendant longtemps la géographie scolaire et l'inspire encore très largement.

Depuis quelques décennies, les savoirs scientifiques en géographie se sont profondément modifiés. De ces modernisations les plus récentes nous soulignons deux aspects qui interrogent directement les savoirs scolaires. La géographie ne se définit plus comme l'étude des rapports nature-société mais comme celle de l'organisation de l'espace par les sociétés. Elle ne rejette pas l'étude de la nature ; elle l'insère dans une reconstruction qui utilise modèles et concepts, tels que centre-périphérie, distance, différenciation spatiale, hiérarchisation spatiale... De cette problématique découle le second aspect important : le monde n'est plus pensé comme un assemblage d'espaces prédécoupés et de formes distribuées, mais comme un ensemble de lieux, d'axes, de surfaces, entretenant entre eux des relations, construisant des réseaux avec des pôles, des espaces de déprise, des attractions, des répulsions...

En faisant cela, la géographie prétend être plus proche du monde actuel, c'est-à-dire en proposer une construction plus opératoire pour comprendre les problèmes que les sociétés se posent aujourd'hui et qu'elles ont à résoudre. Même si, à l'ancienne, on part d'un espace prédécoupé comme la Beauce ou la Brie, il est absurde d'enfermer aujourd'hui son étude dans ses limites spatiales. Beauce et Brie ne peuvent se « comprendre » sans faire intervenir la proximité de Paris (relations résidences-loisirs-travail, marché, source de financement...), Bruxelles et la politique agricole commune, Chicago pour les prix mondiaux des produits agricoles...

Décider de présenter le monde en puzzle ou en réseau, de privilégier l'étude de l'organisation de l'espace avec les concepts correspondants ou la succession des entrées, de la nature à la société, même intelligemment modernisée... c'est choisir une représentation particulière du monde dans lequel on se propose de faire entrer les jeunes. Ce choix n'est pas d'ordre scientifique ; c'est un choix politique et civique.

Conclusion

Les didactiques nécessitent un fort ancrage sur les savoirs scientifiques homonymes. Ceux-ci offrent des outils pour analyser l'histoire et la géographie scolaires, ils sont sources d'inspiration pour les faire évoluer. Cependant, le travail didactique conduit à remettre totalement en cause la croyance habituelle d'une filiation simple entre des résultats et des méthodes validés dans le champ scientifique et les savoirs scolaires. Aussi bien pour analyser ces savoirs que pour en favoriser les évolutions nécessaires, les didactiques construisent leurs propres outils. La destruction de cette croyance ne rend pas pour autant dépassé le projet de l'Ecole de transmettre une culture commune, une représentation partagée et cohérente du monde d'aujourd'hui et de son histoire. Elle exige de déplacer le regard et de redonner aux savoirs historiques et géographiques leur pleine dimension politique et civique. L'Ecole doit choisir parmi l'immense masse de connaissances et de compétences disponibles celles qu'il convient de transmettre aux générations futures ; ces choix ne lui appartiennent pas en propre et ne découlent pas simplement des savoirs scientifiques. Ils sont ceux de notre société et de ses citoyens.

François Audigier,
INRP

Colette Crémieux,
Lycée de Maison Alfort (94) ; INRP

Nicole Tutiaux-Guillon,
Lycée Van Gogh d'Ermont (95) ; INRP

NOTES

(1) Koselleck, R., **Le futur passé**, EHESS, Paris, 1990 p. 182.

(2) Cet effacement du langage est une des composantes essentielles du discours scolaire en histoire et en géographie. L'affirmation en est séculaire ; le professeur doit « ressusciter » le passé, « faire voir » « rendre présent » ce qui n'est pas là ; la fonction créatrice des langages est effacée à la recherche constante d'un « effet de réel » dans une sorte d'aspiration à un « degré zéro du langage ».

(3) Nous en discutons pas ici de la nature scientifique de l'histoire et de la géographie, plus généralement des sciences sociales. Pour des raisons de clarté et surtout de distinction, nous qualifions de scientifiques les savoirs produits par les institutions — Université, CNRS, EHESS... — chargées de le faire, savoirs qui prétendent être construits par des procédures rationnelles et contrôlables. Nous les opposons aux savoirs scolaires élaborés pour être transmis et enseignables.

(4) L'histoire et la géographie créent « l'événement » en le construisant, en établissant de relations, des significations qui n'ont encore jamais été dites, en particulier, pour l'histoire, par les contemporains.

(5) Le « vrai » se démontre. Le « juste » et le « beau » s'éprouvent. Les textes officiels régissant l'enseignement de nos disciplines se sont longtemps efforcés de montrer que, bien que... en dernier ressort..., le bon découlait tout de même *du vrai, jusqu'à ce qu'ils ne s'aventurent plus sur ce difficile* terrain feignant de croire qu'il n'y avait que le vrai qui commande les savoirs scolaires.

(6) Nous avons analysé ailleurs (Audigier in INRP 1988), après d'autres (Moniot 1984, 1986), et de façon générale, cette différence entre les savoirs scolaires et les savoirs scientifiques homonymes.

(7) Voir le texte d'introduction à cet ensemble d'articles sur les didactiques de l'histoire et de la géographie.

(8) Nous avons retenu : Max Derruau, **Géographie humaine,** Colin, 1991 ; Daniel Noin, **Géographie de la population,** Masson, 1987 ; Daniel Noin, **Atlas de la population mondiale,** Reclus-Documentation française, 1991 ; Geneviève et Philippe Pinchemel, **La face de la terre,** A. Colin, 1988. A ces quatre ouvrages fort utilisés par les étudiants, nous avons ajouté la **Géographie universelle,** Reclus-Hachette 4 volumes parus.

(9) Voir Jorion et Delbos, 1984.

(10) Balibar, E., Wallerstein, I., Race, **nation, classe, les identités ambiguës,** Paris, La Découverte, 1988. En particulier « préface » p. 19, et E. Balibar « **Racisme et nationalisme** » p. 54-92, p. 70.

(11) Libellé des programmes des 1[re] ABS, supplément au BO n° 22, 9 juin 1988, p. 176.

(12) N'est-elle plus la même parce que le monde a changé ou parce qu'ayant établi certains savoirs, *elle élabore, comme* toute science, de nouvelles questions dans un processus cumulatif ? Cela est une autre question dont nous ne traitons pas. Simplement, pour l'enseignement, s'il y a des savoirs cumulatifs, les élèves peuvent-ils faire l'économie de ce processus ? Par quels artifices leur simplifier la tâche, élaguer ce qui est inutile ?... Les réélaborations actuelles peuvent-elles simplifier l'accès à une connaissance aujourd'hui opératoire ?...

Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie

Anne-Marie Gérin-Grataloup
Michel Solonel
Nicole Tutiaux-Guillon

L'enseignement de l'histoire et de la géographie recourt aujourd'hui à des situations-problèmes. De telles situations demandent à l'élève de remanier une représentation-obstacle ou de s'approprier un problème scientifique ou social. L'efficacité dépend de la capacité de l'élève à opérer une construction de sens : l'apprentissage est envisagé du point de vue du raisonnement, des activités intellectuelles, du dépassement du sens commun — plus que de l'acquisition de connaissances factuelles. Par là, et par la difficulté à évaluer de tels acquis, la situation-problème rompt avec les pratiques habituelles de la discipline scolaire. Mais elle est adaptée à la conceptualisation et à la construction d'une intelligibilité globale des faits sociaux.

On apprend bien que ce qui répond aux questions que l'on se pose : l'affirmation n'est pas neuve. Dès 1938, les instructions générales pour l'enseignement secondaire recommandaient d'enseigner en posant de petits problèmes pour *susciter l'intérêt et favoriser* l'apprentissage. L'utilisation de situations de « résolution de problèmes » est cependant récente dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, et répond à d'autres ambitions. Certaines de ces situations s'apparentent aux **« situations-problèmes »** des didactiques des mathématiques et des sciences expérimentales (Brousseau, Astolfi) d'une part, des sciences de l'éducation (Meirieu) d'autre part : la question posée ou la tâche assignée à l'élève est conçue de telle sorte qu'elle le conduit obligatoirement, dans un premier temps, à une impasse, à un blocage. La volonté de sortir de cette impasse conduit l'élève à l'acquisition d'un savoir ou d'une compétence. D'autres situations confrontent l'élève à un problème dont il doit s'approprier l'enjeu social ou scientifique : l'objectif en est l'acquisition de postures intellectuelles qui sont celles de l'historien ou du géographe, donc le dépassement du sens commun. Nous appellerons ici ces situations **« situations problématiques »**.

La *contradiction apparente entre une histoire et* une géographie scolaire qui évacuent les débats, les enjeux, les problèmes au profit d'un discours univoque (1) — et des sciences sociales où débats, enjeux et problèmes mêlant le scientifique et le social sont très prégnants, invite à préciser ce qu'il est possible d'entendre par « problème » en histoire-géographie. Un exemple, en histoire, permet de s'interroger sur la scolarisation de ce

type de situation, à travers les objectifs assignés, les consignes imposées, le comportement des élèves et les apprentissages réalisés. Montrer que ce type de pratique s'inscrit en rupture avec le fonctionnement habituel des cours d'histoire et de géographie, tel est l'objet de cet article.

OBSTACLE ET PROBLÈME

La « situation-problème » est une situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'élève ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est-à-dire s'il surmonte un obstacle. C'est en vue de ce progrès que la situation a été bâtie. « Obstacle » peut être compris de deux manières. Chez certains auteurs, il semble surtout conçu comme un manque, une lacune à combler, une opération mentale défaillante (2). Pour d'autres, « il y a obstacle lorsque les conceptions nouvelles à former contredisent les conceptions antérieures bien assises de l'apprenant » (3). Brousseau, Vergnaud, Astolfi se situent dans une même perspective, proche du concept d'obstacle épistémologique (Bachelard) : à savoir toute conception, croyance... antérieurement et fortement enracinée, qui fait obstacle au progrès de la connaissance rationnelle. Bachelard met en évidence le rôle décisif, dans la constitution du savoir, de la rupture épistémologique, moment où l'obstacle épistémologique est levé par la substitution d'une nouvelle conception à l'ancienne. Ce moment suppose un conflit entre l'ancien paradigme scientifique et le nouveau. Transposé dans le monde scolaire un conflit de ce type devient une « situation-problème ».

On rejoint ici le courant d'analyse des représentations sociales (Jodelet, Moscovici). Par « représentations sociales », nous entendons l'ensemble des conceptions que se fait un individu d'un objet ou d'une action quelconque : l'affectif et l'opinion s'y greffent sur les savoirs. Ces représentations sont partagées par un groupe social au sein duquel elle permettent communication et action. Leur fonction est de permettre à l'individu de comprendre le monde, de mettre de l'ordre dans les situations qu'il rencontre. Elles tendent par conséquent à réduire leur complexité : en cela elles peuvent se révéler des obstacles à l'apprentissage de concepts ou de modèles savants qui précisément font place à la complexité. Par exemple une représentation du type « l'existence d'une nation suppose l'absence de conflit interne » est probablement liée au souci de sécurité et de bonheur, à un idéal d'harmonie sociale. Elle permet de rendre compte de faits d'actualité (la Yougoslavie n'était pas une nation) ou de faits présentés dans l'histoire scolaire (le jacobinisme). Elle simplifie le fonctionnement social en le dépouillant des conflits idéologiques. Mais elle empêche la mobilisation du concept de nation dans des situations où il serait nécessaire (la France de 1940 à 1944 par exemple). Elle fait obstacle à la compréhension du fait national précisément comme instrument de dépassement de ces conflits.

La situation-problème se révèle un outil particulièrement approprié dans nos disciplines, dans la mesure où nous travaillons sur des faits sociaux, c'est-à-dire des objets que l'élève rapporte à son vécu et dont il tend à se saisir à partir de ses opinions, de ses conceptions du monde. G.-G. Granger observe ainsi : « le fait social se donne immédiatement comme pourvu d'un sens. L'observateur naïf, bien loin d'être aisément convaincu de l'opacité des phénomènes, les reçoit au contraire spontanément comme chargés d'« explications ». Il faut donc tout d'abord que de telles « explications » soient reconnues comme « invalides » (4). Pour que la situation-problème soit efficace, il est donc indispensable qu'elle conduise l'élève à l'obstacle. Ainsi la *formulation* du problème est déterminante : dans un premier temps les données dont dispose l'élève (organisées en fonction de sa représentation-obstacle) ne doivent pas lui permettre de solution — mais il doit être suffisamment intrigué par le problème posé pour vouloir le résoudre — et en conséquence remanier l'interprétation qu'il a initialement bâtie et amender sa représentation. Résoudre le conflit entre la volonté de produire une intelligibilité et l'impossibilité de le faire à l'aide de la représentation-obstacle initialement mobilisée exige un « progrès intellectuel » qui constitue précisément l'objectif de l'enseignant.

PROBLÈME SCIENTIFIQUE, PROBLÈME SOCIAL, PROBLÈME PERSONNEL ?

Le terme « problème » est polysémique. Le Larousse en propose deux définitions : « 1. Question à résoudre par des procédés scientifiques. 2. Question susceptible de plusieurs solutions

(problèmes sociaux) ». Le Robert également : « 1. Question à résoudre qui prête à discussion dans une science (problèmes philosophiques) ; question à résoudre, portant soit sur un résultat inconnu à trouver à partir de certaines données, *soit sur la détermination de la méthode à suivre* pour trouver un résultat supposé connu (problèmes d'algèbre, de géométrie). 2. Difficulté qu'il faut résoudre pour trouver un certain résultat, situation instable ou dangereuse exigeant une décision (problèmes de circulation ; problèmes politiques, économiques, financiers, sociaux) ».

L'idée d'un choix à effectuer est présente dans toutes les définitions, mais sur des registres assez *différents. On peut y repérer deux types d'oppositions*, du point de vue de l'enjeu et du point de vue du mode de résolution : d'une part il existerait des problèmes dont l'enjeu est théorique (débats scientifiques, problèmes scolaires d'algèbre ou de géométrie) et des problèmes pratiques (problèmes sociaux). D'autre part, il y aurait des problèmes *ouverts, prêtant à discussion et admettant plusieurs* hypothèses de résolution (les problèmes scientifiques et sociaux), et des problèmes appelant à des procédures itératives de résolution (par exemple les problèmes de mathématiques scolaires).

En histoire et en géographie, on rencontre tous ces registres, souvent mêlés de façon confuse :

— en tant que productions scientifiques, l'histoire et la géographie sont traversées de débats théoriques (querelles historiographiques, choix de paradigmes...) *dont on trouve un écho dans* l'enseignement ;

— *en tant que sciences sociales*, elles touchent à des problèmes politiques et sociaux qui ont été ou sont encore, ici ou ailleurs, susceptibles d'appeler une prise de décision des acteurs sociaux et dans lesquels nos élèves peuvent être personnellement impliqués ;

— en tant que disciplines scolaires, elles se *doivent de proposer des exercices scolaires*, rapidement traitables dans les conditions de fonctionnement de l'École, et évaluables selon des critères rigoureux. De tels « problèmes » se différencient des précédents, scientifiques ou sociaux en ceci qu'ils tendent à n'impliquer qu'une réponse ; ou, dans le cas de plusieurs réponses possibles, à les *enfermer dans une norme* formelle ou méthodologique. C'est une condition nécessaire à la validation des réponses, et même à leur élaboration par les élèves.

Un premier exemple, pris dans le cadre de la recherche sur la construction du concept d'« espace géographique » (5), illustrera notre propos. Nous avons construit, en classe de quatrième, une séquence consacrée à la structure de *l'espace urbain dans les grandes métropoles.* Notre objectif était d'obliger les élèves à réinvestir, sur une étude de cas, l'agglomération milanaise, les concepts de centre et de périphérie, utilisés antérieurement, à d'autres échelles d'analyse. Dans une telle séquence (6), plusieurs registres de problèmes se heurtent :

— *scientifiques tout d'abord. Pour les chercheurs* en géographie urbaine, la question essentielle, au-delà de la description morphologique de la ville, est celle des processus de différenciation de l'espace des villes. Divers modèles existent. Certains expliquent la ville par les mécanismes de la rente foncière. D'autres mettent plutôt l'accent *sur les rapports sociaux et les phénomènes* de domination d'un groupe sur un autre comme facteurs de la différentiation spatiale. Le choix de l'une ou de l'autre de ces problématiques conditionne l'énoncé des hypothèses et toute la méthodologie de recherche universitaire (7);

— cette question de la ville touche à des problèmes *de société : phénomènes d'exclusion*-ségrégation (les « banlieues »), congestionnement des centres urbains, transports intra-urbains... qu'il n'appartient pas au scientifique de résoudre, mais sur lesquels d'autres sont amenés à prendre des décisions (élus, représentants de l'administration). De telles décisions ne font pas consensus et *ne se prennent pas selon des critères « scientifiques »* ; il y a donc débat, mais d'un tout autre ordre que le débat scientifique ;

— les problèmes de société que pose aujourd'hui une grande agglomération rejoignent les problèmes personnels de nos élèves : ils passent du temps dans les transports, ils habitent parfois *dans des quartiers réputés difficiles... Mais leur* vécu n'est pas forcément un bon point de départ pour la compréhension de problèmes collectifs, qui exige plutôt, à l'inverse, une décentration.

Dès lors, sur lequel de ces niveaux de problèmes s'appuyer pour réaliser l'apprentissage ?

Le choix est d'autant plus délicat qu'on sait que la condition première d'efficacité d'une situation-problème est que « le problème soit reconnu comme un problème par le sujet. Une situation tout à fait étrangère à l'Umwelt de l'élève n'est pas un problème. Une situation très familière ne

l'est pas davantage. Il faut un minimum d'incongruité pour susciter la motivation épistémique » (8). Une formulation fondée sur le problème personnel de l'élève n'est donc pas forcément adaptée : elle l'intéresse, mais il risque de ne pas percevoir l'enjeu intellectuel, l'enjeu de connaissance de la situation et de s'en tenir finalement à sa représentation initiale. Il aura tout autant de difficulté à s'approprier un problème scientifique ou un problème social trop éloigné de lui-même : il tendra à le convertir en problème scolaire et à tenter de le résoudre comme tel, mais ainsi il ne s'affronte pas à l'obstacle visé. Il paraît nécessaire de proposer un problème à la fois assez proche de l'élève pour qu'il s'en saisisse, et assez éloigné pour que son caractère énigmatique l'oblige à accomplir un progrès pour parvenir à sa résolution. En effet l'élève ne cherche à produire un sens relevant de l'intelligibilité historique ou géographique, c'est-à-dire à résoudre le problème, que si un tel effort lui paraît nécessaire et à sa portée : ni si ce sens existe d'emblée, ni s'il peut en trouver un de façon rapide, économique et satisfaisante, ni si les données ne lui paraissent pas pouvoir être mises en cohérence.

Dans la séquence sur Milan, les élèves qui ont reconnu leur vie quotidienne dans celle des habitants de la ville lombarde n'ont nullement eu besoin du modèle centre-périphérie pour produire du sens ; ils l'ont fait de manière plus satisfaisante pour eux en recourant à l'affectif, au vécu — et ont fait ainsi l'économie de l'apprentissage.

Un second exemple, choisi dans la recherche « construction du concept de nation », sera plus bref : une situation qui se voulait une situation-problème, centrée sur la difficulté à admettre qu'une nation puisse se constituer par apports successifs, avait pris pour objet d'étude les immigrés en France de 1920 à 1945. Nous avons été confrontés à deux dysfonctionnements. D'une part les élèves qui étaient eux-mêmes enfants ou petits-enfants d'immigrés ont investi la situation exclusivement par leur vécu personnel, sans recul critique ni tentative d'abstraction : le sens était d'autant plus évident pour eux que les textes historiques proposés à leur attention faisaient la part belle aux récits de vie. Il n'y avait en fait *pas* de problème. D'autre part certains élèves ont cherché à penser la situation historique proposée en termes d'intégration sociale, ce qui simplifie considérablement le problème par rapport à l'intégration dans la communauté nationale : ce choix facilitait leur tâche et surtout leur évitait toute confrontation à l'obstacle. Le problème était **ramené à un autre,** plus familier.

Inversement des situations a priori éloignées du quotidien, comme les nations en Transcaucasie dans les années 1920-1930, le sentiment national des peuples en diaspora, l'émergence des identités nationales en Autriche-Hongrie ont trouvé attention et réflexion chez nos élèves : échos de situations d'actualité, elles permettaient cependant une réelle décentration. Le problème pouvait **être construit comme tel** par les élèves.

Comme le montrent ces deux exemples, le problème n'est jamais dans la question posée aux élèves : il n'est pas donné d'emblée mais toujours à construire. Soit qu'il corresponde à la perception d'un enjeu auquel l'élève adhère — ce qui suppose qu'il s'approprie la question, donc qu'il en donne une formulation **personnelle.** Soit que l'absence de cohérence, de sens, perçue comme telle, amène l'élève à comprendre que les outils mobilisés ne sont pas pertinents pour interpréter la situation.

LA CONSTRUCTION DU PROBLÈME PAR L'ÉLÈVE : UN EXEMPLE

Selon une représentation fréquente, le texte de l'histoire **raconte** le passé, il est élaboré par un spécialiste — historien ou professeur d'histoire — dont les compétences sont reconnues et lui permettent de dire le **vrai,** sur ce qui s'est **réellement** passé autrefois. Pour établir le texte de l'histoire, ce spécialiste utilise des documents d'archives riches de détails concrets, d'informations sur les événements et les hommes du passé. Autrement dit le travail de l'historien consisterait pour l'essentiel à extraire ces renseignements, à les confronter pour atteindre la vérité et à les mettre en forme dans un récit. Quant au professeur d'histoire, il procéderait exactement de la même manière, en s'appuyant sur les travaux des historiens. Ainsi pour les élèves il n'y a pas différence de **nature** entre récit d'histoire et source de l'histoire, mais différence dans la quantité d'informations fournies, dans les détails.

Cette représentation s'accorde bien à une des fonctions essentielles de l'apprentissage scolaire de l'histoire : transmettre une vulgate, un ensemble d'énoncés canoniques susceptibles de contri-

buer à la construction d'une mémoire commune, consensuelle. Cette représentation justifie la mémorisation des énoncés en les donnant pour l'expression même de la « vérité historique ». Elle est efficace dans la plupart des situations scolaires, notamment celles qui ont une fonction d'évaluation.

On peut constater d'emblée combien, par contre, elle est éloignée de celle que propose l'épistémologie. L'histoire scientifique est aujourd'hui considérée par la grande majorité des historiens de métier comme un discours, construit à partir d'autres discours : les « fameuses sources, ou plus exactement ces vestiges que l'historien par ses questions transforme en sources, renvoient à une histoire qui est toujours quelque chose de plus ou de moins, en tout cas quelque chose d'autre que le "vestige en tant que tel" » (9).

En elle-même cette distorsion n'est pas un obstacle : elle résulte plutôt de la scolarisation des documents et de leur usage. Elle devient obstacle si l'on veut que l'élève prenne conscience que le texte de l'histoire (texte « historique » proposé à l'étude, texte du manuel, cours de l'enseignant) exprime **un point de vue,** qui, bien que donné pour vrai et irréductible à une opinion, n'est pas la réalité mais une **mise en scène** de la réalité, à situer parmi d'autres. Elle s'oppose à l'acquisition de l'esprit critique, du raisonnement historien. Elle bloque la compréhension d'un problème central de la production historique : l'interprétation des sources.

De ce point de vue il est tentant d'amener les élèves à confronter des témoignages et des interprétations d'un même événement : la contradiction flagrante des sources sur ce qui s'est passé le 6 février 1934 devrait faire problème (10).

En outre, dans l'histoire scolaire le « 6 février 1934 » a deux fonctions principales, dont témoignent sans ambiguïtés le contenu des manuels et des cours. Il est révélateur, point d'aboutissement, symbole de la crise et de l'opposition droite/gauche ; il est aussi facteur explicatif essentiel du Front populaire (11). Il établit une continuité logique entre ces deux épisodes. Il en facilite ainsi la *compréhension,* la *mémorisation,* la reproduction. Les événements de février sont univoques : résultant de la crise, ils catalysent l'union de la gauche contre la droite. Le problème des divergences éventuelles des analyses interprétatives, le problème de la signification même de cette journée, n'est pas posé (12). L'effet de transparence observé dans les manuels et les cours évacue le problème historien. Nous avons choisi de rompre avec cette logique et de construire une situation d'apprentissage centrée au contraire sur l'événement lui-même : **présenté pour lui-même,** il devrait apparaître opaque, dénué de sens, énigmatique.

Ainsi cet objet d'étude permet et d'affronter les élèves à leur représentation du « texte de l'histoire » (13) et de leur poser un problème de type *scientifique (critique).*

La représentation-obstacle évoquée ci-dessus est cependant bien trop massive et récurrente pour être dépassée en une seule situation d'apprentissage. *Dans le but de permettre aux enseignants* de concevoir une situation-problème mieux ciblée, et aux élèves de l'aborder dans les meilleures conditions, nous nous sommes donc efforcés de la décomposer en obstacles secondaires. Deux difficultés fréquemment repérées dans les productions orales et écrites des élèves sont caractéristiques :

— d'une part, les élèves ne parviennent généralement pas à identifier, ni surtout à prendre en compte dans leur interprétation le point de vue des auteurs des textes qui leur sont proposés ; l'obstacle pourrait se formuler : **un texte historique *dit la vérité d'un événement*** ;

— d'autre part, lorsqu'ils ont eux-mêmes à rédiger un texte d'histoire à partir de documents de statuts diversifiés, ils ont généralement de la peine à gérer sur le plan discursif l'articulation entre l'énoncé interprétatif, qu'il leur appartient en propre de construire, et la prise en compte des différents points de vue inférés des documents. Ils juxtaposent ces points de vue sans rendre compte des divergences éventuelles, *ils* ne prennent pas la responsabilité d'une interprétation. Ici l'obstacle pourrait se dire : **un texte scolaire doit être neutre.**

Ces obstacles plus fins, traitables à travers une situation d'apprentissage réelle, sont traduits en progrès intellectuels, en objectifs, pour permettre l'évaluation précise du progrès certes, mais aussi pour prévoir les activités vers lesquelles on orientera les élèves. Trois objectifs progressifs ont été retenus, en fonction des caractérisations d'obstacles précisées ci-dessus ; les atteindre devrait amener l'élève à dépasser sa représentation du texte historique comme expression de la vérité des faits :

1 — *identifier, dans des textes d'époque, les* significations divergentes attribuées à la journée du 6 février 1934 *par les porte-parole de différentes forces politiques ;*

2 — *problématiser ces divergences et les interpréter* en les situant à l'intérieur de la société et de la culture dans lesquelles elles ont été produites ;

3 — *réaliser une production écrite qui opère* une distinction nette entre l'énoncé interprétatif construit par l'élève et la partie consacrée à la mise en texte de l'hétérogénéité des discours sociaux précédemment identifiés.

Le dispositif d'apprentissage est élaboré pour des classes de Troisième. Trois dossiers groupant chacun trois textes rédigés immédiatement après l'émeute du 6 février 1934 servent de support au travail : un dossier correspond au point de vue des communistes, l'autre des socialistes, le dernier de l'extrême-droite. S'y ajoute un extrait de la leçon du manuel utilisé par les élèves, portant sur cette même journée : il énonce le point de vue de l'histoire scolaire sur cet événement, qui se donne pour le point de vue « vrai », la moyenne « objective ». La séquence a été précédée d'une leçon portant sur la situation de la France au cours de la période 1919-1930 et sur les effets de la crise économique mondiale, dans les domaines sociaux et politiques, en France. Il n'y a pas eu de cours sur la journée du 6 février 1934 pour éviter que les élèves ne restituent un savoir déjà élaboré.

Cinq étapes successives sont imposées aux élèves :

— individuellement, chaque élève prépare un compte rendu d'un texte du dossier (objectifs 1 & 2) ;

— les élèves élaborent, à partir des comptes rendus proposés au sein d'un groupe de trois, un texte de synthèse présentant le point de vue d'une des forces politiques (objectifs 1 & 2) ;

— la confrontation des positions exprimées respectivement par les communistes, les socialistes et l'extrême-droite s'effectue au niveau de la classe entière (objectifs 1 & 2) ;

— chacun doit ensuite rédiger un texte sur la journée du 6 février 1934, en s'appuyant sur les textes, les comptes rendus, les synthèses collectives (objectifs 1 & 2) ;

— chaque élève est invité à comparer sa production avec l'extrait du manuel correspondant et à produire un texte présentant le résultat de cette confrontation (objectifs 2 & 3).

Un double point de vue guidera notre analyse de la situation d'apprentissage :

— comment fonctionne une situation-problème en histoire ?

— comment les élèves s'approprient-ils un problème d'historien, ici : la prise en compte de l'énonciateur d'un discours sur un événement ?

Les élèves face à leur représentation-obstacle

Les phases d'interaction élève/élève et groupe/classe ont une fonction centrale dans le progrès : *invité à écouter et à tirer parti de ce que dit* l'autre, l'élève admet plus facilement la pluralité et éventuellement la discordance entre les textes. Il mobilise alors la notion de « point de vue » pour interpréter ces divergences. Ainsi les phases d'interaction aident l'élève à prendre conscience des obstacles que nous nous efforçons de lui faire affronter et à les surmonter.

Dans le cadre de cette situation les élèves repèrent et rendent compte des significations que les différentes forces politiques concernées accordent à la journée du 6 février 1934. Au lieu de se borner à une simple paraphrase du document, sans mise en rapport avec les conditions d'énonciation d'un texte historique, les élèves identifient avec pertinence les points de vue et les situent comme des discours sociaux sur un événement et non comme la vérité de l'événement lui-même. A ce propos plusieurs indices témoignent de cette première prise de distance par rapport au contenu informatif des textes étudiés.

En voici un exemple significatif : un texte rédigé par un élève au cours de la quatrième étape (rédaction individuelle). « *Le 6 février 1934, il y a eu une manifestation organisée par les ligues. Chacun était venu pour défendre son parti, mais à la fin* ***chaque parti ne pensait pas la même chose*** *sur les conséquences ni même sur le nombre de morts* (sic). ***Les communistes eux étaient contre*** *le gouvernement* ***qu'ils jugent*** *responsable de l'engrenage de la montée fasciste, ainsi que la haute bourgeoisie capitaliste.* ***Pour*** *les socialistes, la droite a déchaîné la foule en organisant un complot contre la république. La réaction (les fascistes) sont responsables* (sic). *Donc le service d'ordre a du se défendre (29 morts dont plusieurs gardes mobiles).* ***Pour*** *l'extrême-droite le gouver-*

nement a donné l'ordre de tirer sur d'honnêtes gens, parisiens venus manifester (50 morts et des milliers de victimes). Ils demandent au gouvernement de démissionner. »

Cet élève a repéré correctement les thèses exprimées dans les documents et il ne commet pas de contre-sens, malgré la difficulté des textes et l'ampleur du corpus proposé. Par ailleurs on constate l'utilisation de moyens linguistiques divers et pertinents (soulignés par nous) exprimant une distanciation du locuteur-élève par rapport aux thèses qu'il expose.

Dans l'ensemble, il y a eu progrès intellectuel dans la mesure où les élèves ont été contraints de prendre en compte la notion de point de vue. Ce progrès est imputable aux contraintes du dispositif qui les amène à circuler dans des textes de statuts variés, traitant d'un même objet historique. Ils ont ainsi enrichi — modifié ? — leur représentation du texte historique. Il n'apparaît plus comme une somme d'informations positives s'inscrivant automatiquement dans la catégorie du vrai : il se compose d'éléments de nature différente, des faits, des opinions, des explications portant sur ces faits et ces opinions. Deux extraits des productions des élèves en fin de séquence le confirment :

*« Dans le paragraphe que j'ai écrit, j'ai **approfondi** par rapport au paragraphe du livre. **Je donne l'avis des partis différents** alors que dans le livre ils ne font qu'un petit résumé donnant le nombre de morts et de blessés. Le **paragraphe du livre n'explique quasiment rien.** » ;*

*« Le résumé du livre n'est pas semblable au mien. Le livre **cite les faits et ce qui s'est passé** lors de la manifestation, mais **cela n'explique pas les raisons** de cette manifestation et pourquoi. Les textes qui nous ont permis de rédiger une synthèse **parlent plus de l'idéologie des différents partis envers cette émeute et moins des faits du 6 février 1934.** ».* Le premier semble avoir progressé davantage : il met sur le même plan, non les textes historiques et le manuel (ce que le second persiste à faire) mais son résumé et celui des auteurs. On peut supposer qu'il a saisi la différence de nature entre texte-source et texte d'historien et ainsi affaibli sa représentation obstacle.

La situation visait également à amener les élèves à problématiser les divergences de point de vue, en les référant à leur contexte de production, et à intervenir clairement en tant qu'énonciateur d'une interprétation, dans la rédaction finale exigée.

Les progrès attendus n'ont ici été atteints que très partiellement. En effet, il est apparu, a posteriori, qu'il n'y avait pas de lien automatique entre l'opération intellectuelle permettant d'identifier des points de vue divergents et celle, probablement beaucoup plus complexe, qui consiste à problématiser et interpréter ceux-ci en les contextualisant. Or le dispositif mis en œuvre supposait cet enchaînement, sans doute parce que, historiens ou géographes de formation, il nous est devenu réflexe. Rédiger un texte a, au contraire, rabattu les élèves vers un comportement scolaire plus banal : le problème a été ainsi évacué. A ce moment, les élèves n'ont pu se rendre compte de l'inefficacité de leurs représentations habituelles. C'est donc en s'appuyant sur celles-ci qu'ils ont interprété les différences entre les textes. Il n'y a pas eu ici conflit cognitif (14).

La situation n'était pas suffisamment contraignante, dans ses dernières phases, pour rendre obligatoire problématisation et prise en compte du contexte historique. Elle n'imposait pas non plus la prise de distance entre texte et interprétation que nous espérions. Il était probablement illusoire d'attendre que les élèves problématisent spontanément, à partir de l'identification des divergences de points de vue : ce qui se joue ici, c'est la façon dont ils abordent un problème historien.

Les élèves face au problème d'historien

On constate que l'interprétation de la situation historique proposée est le résultat d'une construction adaptée aux données fournies et non l'application mécanique d'une procédure standardisée. Un exemple permet de montrer sur quels types d'éléments est fondée cette affirmation : il s'agit d'un extrait d'enregistrement d'un groupe de trois élèves qui confrontent leurs comptes rendus de lecture avant de réaliser un texte de synthèse.

Un élève présente le deuxième compte rendu de lecture :

*A - Moi **c'est le journaliste** qui décrit tous les événements précisément... **on a l'impression** qu'il a suivi la manifestation. Il donne des indications très précises, les routes qu'ils empruntent... Dans les dernières lignes, **il donne son opinion,** il critique le peuple avec son élection, **il critique** le*

peuple avec son élection envers le fascisme capitaliste... il critique le peuple, l'action du peuple envers le fascisme.

*B - **Donc il est pour** le fascisme.*

*A - **Non il est contre.***

B - Ben non.

*A - Non, non **parce qu'il dit** « le pire ennemi du peuple c'est le capitalisme et avec le fascisme le capitalisme serait renforcé ».*

*B - Dans mon texte, il y a une phrase qui dit, attends, attends, que la petite bourgeoisie suit la clique fasciste **donc elle est contre** la haute bourgeoisie.*

A - Donc ben oui.

Cet extrait met en évidence les réajustements interprétatifs qui résultent des interactions élève/élève et élève/texte. Il montre que le problème est ici pour les élèves, l'interprétation de la position des acteurs et non la véracité de l'événement dont ils parlent : A et B identifient et cherchent à caractériser l'expression d'un point de vue.

Voici une phase ultérieure :

*B - **C'est trois textes qui soutiennent le peuple.***

C + A — Oui, ça c'est vrai.

B - Dans mon texte, ce n'est pas très marqué mais dans les vôtres, dans mon texte c'est plutôt contre la gauche.

*A - D'après ce que je vois, d'après mon journal, c'est un journal communiste, il est pour cette manifestation mais il critique quand même cette manifestation parce que c'est une manifestation de fascistes. Le journal **est communiste donc** il est pour renverser le peuple,* (sic) *mais pas pour mettre les fascistes au pouvoir.*

C - Renverser le peuple ?

A - Non pour renverser le pouvoir.

*B - **Donc nous savons que ces trois textes soutiennent le peuple.***

*C - **Tous les gens qui veulent renverser les dirigeants.***

A - Ça nous donne déjà ce que veulent ces manifestants : renverser le pouvoir actuel.

L'interprétation de la situation a progressé. Les trois textes sont considérés comme l'expression d'un même point de vue, même si celui-ci présente des nuances. Ce point de vue est attribué à une force politique (il est vrai floue) et non à un individu comme c'était le cas au début. Parallèlement le groupe commence à chercher les mobiles des manifestants : il s'interroge ici sur l'événement et non plus sur les témoignages. Leurs analyses, en particulier celle de A, se complexifient. L'expression des raisonnements fait place aux connecteurs logiques. Cette mise en cohérence de discours a pour but essentiel de produire un savoir fiable.

L'identification des oppositions de points de vue ne débouche pas sur une tentative d'élucidation, probablement parce que celles-ci ne sont pas considérées comme faisant problème. Il n'y a pas conflit d'interprétation, où s'opposerait par exemple la lecture que l'extrême-droite fait de la journée et celle qu'en proposent les communistes, parce que ces lectures sont assimilées à de banales oppositions politiques. Or on sait que pour le sens commun une opinion politique en vaut généralement une autre, et qu'elles sont en même temps « évidemment » divergentes. La transparence de l'explication évacue le problème. Dans ces conditions des lectures opposées, théoriquement inconciliables, peuvent être juxtaposées sans que cela déconcerte les élèves : à la limite on peut se demander si le problème n'aurait pas été au contraire une convergence d'opinion entre droite et gauche !

Les exemples qui suivent témoignent de la prégnance de ce modèle d'interprétation et des variantes liées à la plus ou moins grande richesse de la pensée de sens commun de chaque élève :

*« Le 6 février 1934 fut une date importante, car ce fut un jour d'émeute **entre les communistes et les fascistes depuis toujours opposés dans leurs idées.** »*

*« Le 6 février 1934 une manifestation se déroule à Paris. Les diférents partis sont en désaccord sur les coupables de cette manifestation. **Il y a de nombreuses différentes opinions selon chaque parti, chacun pense que c'est le pire ennemi qui est jugé responsable** ».*

De même dans les productions écrites, les élèves n'opèrent pas une distinction nette entre leur propre énoncé interprétatif et la partie consacrée à la mise en texte de l'hétérogénéité des discours émanant des différentes forces politiques.

Pour que la distinction souhaitée apparaisse effectivement, il faut que les points de vue exprimés par les forces politiques ne soient pas considérés

comme allant de soi. Il faut qu'ils soient transformés en hypothèses dont il convient d'établir la véracité ou la pertinence en les confrontant à des données telles que des documents d'archives ou des textes d'historiens. Or les élèves n'utilisent pas spontanément cette posture : leur attitude habituelle est de prélever des informations dans un texte pour en construire un résumé, dans lequel ils s'effacent (pseudo-objectivité). Il s'agit à leurs yeux, pour reprendre l'expression d'un élève à l'issue de la phase de synthèse de *« cracher l'idée générale ! »*, selon le fonctionnement habituel de la discipline scolaire.

La perception et la construction de sens opérées par les élèves s'effectuent en outre plutôt à partir d'un modèle s'appuyant pour l'essentiel sur des théories du sens commun, relatives à la psychologie des hommes en général, et à leurs comportements sociaux en particulier. Dans ces théories, la dimension temporelle est occultée, les hommes obéissent à des motivations qui sont liées à la « nature humaine éternelle », et qui n'ont pas de relation avec un contexte historique particulier. Ainsi s'explique l'absence totale de référence temporelle, hormis la mention de la date du 6 février 1934, observée dans les productions des élèves. Ils ne font en effet, aucune allusion à l'avant ou à l'après de l'événement, celui-ci semble flotter dans un monde hors du temps. Cette lacune s'observe aussi dans le défaut de prise en compte du contexte de production des textes.

Théories du sens commun et effort pour se conformer aux attentes scolaires aboutissent ainsi à gommer ici tout enjeu scientifique.

DES SITUATIONS EN RUPTURE AVEC LES PRATIQUES HABITUELLES

Les situations problématiques et situations-problèmes que nous avons expérimentées ne correspondent pas aux caractères apparents de la discipline scolaire histoire-géographie car elles se présentent sans savoir institutionnalisé et sans conformité aux normes d'évaluation dominantes. Ceci s'accorde avec les objectifs que nous poursuivions (conceptualisation, construction d'une intelligibilité globale).

Dans ces situations-problèmes comme dans les situations problématiques, l'apprentissage est envisagé du point de vue du raisonnement, des activités intellectuelles mises en œuvre *pendant* cet apprentissage par l'élève, et non du seul point de vue du résultat. Identifier le progrès intellectuel compris comme le processus nécessaire pour affaiblir ou franchir un obstacle, ou identifier un enjeu scientifique ou social que l'élève peut s'approprier est à la base de l'organisation de la situation scolaire. Comment contraindre l'élève à ce progrès, à cette appropriation en constitue la seconde étape. Le thème porteur, les documents, le questionnement, les plus favorables ne viennent qu'en aval de ces réflexions. Le thème peut d'ailleurs être marginal par rapport à la vulgate, aux programmes, les documents différer des documents classiques. La démarche est inversée par rapport aux habituels procédés de construction d'une séquence de travail en classe où les contenus du programme, les documents « incontournables », les méthodes et les savoirs factuels à faire acquérir sont premiers et indiquent le cadre, les moyens, les objectifs assignés.

Une situation-problème présente à l'élève une situation historique, géographique ou socio-économique incompréhensible : pour qu'il y ait énigme, il faut, même si la solution est simple, qu'il y ait obscurité, incohérence apparente, étrangeté. Comme pour les romans à énigme « le but du récit... est de faire la lumière à partir d'une situation obscure. Cette obscurité est constituée pour mieux faire ressortir l'instant d'intelligibilité » (15). De la même façon, une situation où se pose un problème scientifique et/ou social admet plusieurs interprétations, éventuellement contradictoires, entre lesquelles l'élève doit choisir. Cette exigence le déconcerte car elle rompt avec la « bonne réponse » et la sécurité qu'elle engendre. Ordinairement l'enseignant cherche à simplifier, à faciliter la compréhension, à aplanir les difficultés... Une situation délibérément difficile et perturbante inquiète autant l'enseignant, comme s'il sortait du rôle normal du pédagogue, que l'élève, qui ne sait plus décoder les attentes du professeur.

Une situation-problème ou problématique suscite des activités intellectuelles peu souvent sollicitées en histoire-géographie : induction (au sens fort du terme), déduction, formulation d'hypothèse, formulation de problème. Des observations ont montré qu'à l'inverse un cours dialogué faisait principalement appel à la reproduction de connaissances déjà acquises, à l'identification d'informations dans les documents, éventuellement à des mises en relations simples. Les enseignants,

même chercheurs, sont mal rompus aux formes de questionnement qui engendrent ce type d'activités.

On voit ici un premier type de rupture : une rupture par rapport aux habitudes, aux types de séquences ordinairement mises en œuvre, au fonctionnement du cours d'histoire-géographie.

Or le fonctionnement usuel des disciplines scolaires répond à certaines nécessités institutionnelles. Toute discipline scolaire suppose des pratiques spécifiques d'évaluation. L'élève reçoit un savoir institutionnalisé, et, selon des formes canoniques — le commentaire de document, la dissertation —, doit restituer ce savoir, en satisfaisant à certaines normes d'excellence. Qu'en est-il dans le cas d'une situation-problème (ou problématique) ? Il n'y a pas véritablement de savoir institutionnel construit lors des situations-problèmes ou problématiques : peu de factuel (qui forme par ailleurs la part dominante des savoirs institutionnalisés), guère de savoir-faire en dehors de ce qui relève de la compréhension de documents. L'essentiel des acquis est d'ordre conceptuel ou de l'ordre de la construction de sens. La réponse exacte à la question-énigme ou à la question-enjeu ne l'est que pour autant qu'elle donne une signification à la situation historique (ou géographique ou...) présentée.

Mais différentes réponses peuvent être acceptées, différents degrés de progrès intellectuels envisagés : formes individuelles et inévitables de l'apprentissage par résolution de problème en sciences sociales. Ainsi au terme d'une situation centrée sur la représentation-obstacle « une nation est éternelle », et bâtie autour de l'évolution des sentiments d'appartenance en Bohème entre 1850 et 1913, des élèves parleront de **dégermanisation des élites tchèques,** d'autres de **création d'une identité tchèque,** les plus avancés de **création d'une nation tchèque :** tous auront à des degrés divers senti qu'il y a un processus, une évolution et ainsi au moins fissuré leur représentation-obstacle (16). On ne peut guère envisager alors à proprement parler de restitution des savoirs : le seul « test » sera la possibilité d'interpréter ultérieurement sans faillir une situation historique analogue. En effet, évaluer l'enrichissement ou les changements de représentation est difficile : les représentations sont des processus cognitifs, mobilisés selon le contexte, et non des entités fixes que l'on pourrait observer. C'est leur mise en œuvre dans la discussion, l'apprentissage, la prise de décision qui est la plus révélatrice. Dès lors dissertation et commentaire de document ne sont pas nécessairement adaptées à l'évaluation du dépassement des représentations-obstacles. Et les outils manquent pour donner du sens à nos observations.

À quels critères d'évaluation peut-on d'ailleurs recourir ? « Évaluer » une représentation ne se confond pas avec évaluer en termes de vrai/faux la part de savoir qu'elle véhicule. La persistance d'une représentation-obstacle montre surtout que celle-ci est particulièrement **utile** à l'élève, qu'elle lui paraît solidement fondée... et que le problème qu'on lui a posé n'a pas suffi à vaincre cette résistance opiniâtre. Nous pouvons certes estimer si la réponse formulée par l'élève laisse présager que le progrès intellectuel attendu a été accompli. Mais les critères d'évaluation usuels (exactitude des connaissances, maîtrise de l'expression, maîtrise de l'exercice...) ne sont guère pertinents ici. Si nous en usons, nous perdons de vue l'évaluation du progrès intellectuel attendu.

Dans une situation où l'élève doit choisir une interprétation pertinente à ses yeux d'un problème social ou scientifique, la validation est délicate : ce qui va être décisif c'est plus l'appropriation par l'élève du problème que la réponse en elle-même. L'enseignant doit d'ailleurs en admettre plusieurs sur la base de leur vraisemblance et de leur cohérence conceptuelle. Là encore il n'y a guère de correspondance avec les formes ordinaires de l'évaluation de nos disciplines.

La situation-problème apparaîtrait parfois comme le lieu d'apprentissages qui ne relèvent pas prioritairement de la discipline scolaire (même si toute situation s'appuie sur des contenus, et que triturer ceux-ci dans tous les sens amène les élèves à s'en approprier une bonne part) : des élèves réputés mauvais s'en sortent bien, car la résolution du problème n'exige ni conformité aux normes scolaires ni savoir factuel historique ou géographique. L'un des enjeux fondamentaux de l'histoire-géographie scolaire est la construction d'une mémoire collective à la fois unifiée et scientifiquement valable. La situation-problème n'en n'est pas le lieu privilégié. Les faits qui nourrissent cette mémoire collective y sont minorés, d'autant que l'on recourt souvent pour ce type de séquence à des situations marginales ou mises à la marge. Situations marginales par rapport aux contenus des programmes du secondaire que « la Pologne du XVe au XXe siècle : État et nation »,

« les Juifs européens de 1880 à 1930 : quelle identité ? », « la naissance de la Turquie moderne », pourtant fort propices à la construction du concept de nation. Mise en marge que la présentation de la journée du 6 février 1934 pour elle-même. C'est souvent en tentant de donner du sens à ces situations méconnues que l'élève remet le plus aisément en question ses représentations dominantes. Des situations fondées sur des éléments-clés de la mémoire collective, comme par exemple « le 14 juillet fête nationale », permettent plus difficilement une prise de distance féconde. Et certaines représentations-obstacles peuvent être des représentations sociales constitutives de la mémoire dominante (17) : les heurter et les affaiblir n'est-ce pas aller à contre-courant de nos disciplines ?

Une mémoire commune, cela suppose un certain conformisme, un contenu partagé, un savoir au moins analogue pour tous, même réduit à quelques points d'ancrage, à quelques mots de passe. Or enseigner par résolution de problèmes oblige à accepter des progrès individualisés, des constructions inachevées, des savoirs inégaux. Une telle pratique amène à rompre avec l'idée que la classe est le lieu où se transmet, se construit, un savoir identique pour tous les élèves au même moment, et à dénoncer l'illusion d'une séquence qui permettrait aux élèves une maîtrise équivalente du même objectif — aux élèves « normaux » naturellement...

Une situation-problème ou problématique suppose *a priori* un débat, soit sur les procédés qui amèneront à la solution, soit sur l'interprétation qu'il faudrait donner à la situation présentée. Ce débat est producteur de savoir : l'interaction entre pairs facilite le progrès. Mais il risque d'être aussi producteur de conflit, de division ; or l'enseignement doit plutôt produire le consensus, instrument de cohésion sociale. Tout se passe comme si le fonctionnement social idéal excluait le conflit, menace de la survie du groupe. Sans doute les élèves adhèrent-ils aussi à une représentation forte du savoir historique et géographique : il ne résulte pas de controverses mais d'une accumulation d'interprétations et il se conforme d'autant plus à la réalité (sic) que l'information est complexe et complète. Cette représentation s'accorde avec la structure générale des programmes où *sont approfondis les mêmes* sujets, de l'élémentaire au lycée... Or une situation-problème n'est problème qu'une fois : soit qu'elle soit résolue, et que la représentation-obstacle une fois affaiblie, elle ne fasse plus problème, soit qu'elle perde son caractère énigmatique et alléchant. La compréhension de la situation historique peut être approfondie, mais non le problème lui-même, une fois dénoué.

*Elle apparaît ainsi comme un temps exception*nel dans l'enseignement : moment où le débat est légitime et fécond, objet d'enseignement nécessairement unique, en rupture avec la norme.

Pourquoi y recourir alors ?

Le caractère inachevé, provisoire, individualisé des savoirs au terme d'une situation-problème s'accorde assez bien avec ce que l'on suppose des processus de conceptualisation. Les concepts, instruments d'intelligibilité, ne sont pas des savoirs énonciatifs, fermés, aisés à institutionnaliser. Construits lentement, fondés sur des savoirs extra-scolaires autant que scolaires, véritables réseaux de relations plus ou moins abstraites et explicites, ils s'élaborent différemment selon chacun. Recourir, dans le cadre d'une construction de concept, à une situation-problème éclaire cette diversité, révèle que justement chaque élève n'en est pas au même point au même moment. Une situation-problème est aussi un moment qui éclaire la prise de sens, la mise en cohérence : résoudre un problème en histoire-géographie c'est justement effectuer cette construction d'un sens global. Au-delà du dépassement des représentations-obstacles ou de la prise de conscience d'un enjeu scientifique ou social, elle est un temps de réflexion qui de l'éparpillement d'informations diverses voire contradictoires fait sortir une unité de sens — une synthèse modeste. Ceci ne s'effectue pas par la coordination, l'enchaînement, d'informations — comme le déroulement d'un cours dialogué ou d'un TP le laisserait croire — mais par la mise à jour, la découverte personnelle d'une clé de lecture unique, ou si l'on préfère de la silhouette du savoir à construire. Le sens ne se construit pas dans l'analyse, processus dominant de l'exposition des savoirs, mais dans la synthèse. Et la synthèse ne s'apprend pas mais doit être construite par l'apprenant, condition pour qu'elle se greffe vigoureusement sur ses représentations.

Dans le cadre d'une recherche en didactique une telle séquence peut se révéler une situation **didactique** fructueuse. Sous réserve que les interventions des élèves aient été soigneusement enregistrées, elle permet d'analyser leur cheminement dans le cadre d'une réflexion assez autonome ;

elle offre ainsi l'opportunité d'interpréter ce qui se dit (et ce qui se passe) non seulement en termes de contenus de savoir ou de représentations mais aussi en termes d'activités intellectuelles mobilisées par les élèves, en dehors de toute consigne magistrale. *On peut ainsi y lire les formes de* raisonnement en œuvre dans l'apprentissage, et les différences entre individus lors de la production d'un savoir. Elle gomme l'apparente unanimité des pratiques de classe. Parce qu'elle est situation de rupture par rapport aux pratiques habituelles, elle permet d'interroger ces pratiques. *Mettre en évidence les résistances à la construction* de ce type de situation-problème ou problématique éclaire le fonctionnement « normal » des situations d'apprentissage scolaire et les raisons de ce fonctionnement : cela apparaît très nettement à travers *la réticence à construire une situation* de travail en classe qui ne puisse être évaluée de façon classique, ou le refus de proposer aux élèves un savoir ouvert, provisoire et non institutionnalisé.

Anne-Marie Gérin-Grataloup,
IUFM de Créteil ; INRP

Michel Solonel,
IUFM de Créteil ; INRP

Nicole Tutiaux-Guillon
Lycée Van Gogh, 95 Ermont ; INRP

NOTES

(1) *Cf. Audigier F., 1992 a.*

(2) C.est ce qui ressort des exemples proposés par P. Meirieu, dans **Apprendre oui mais comment ?**

(3) Bednarz N. et Garnier C. (1989), p. 23.

(4) G.-G. Granger (1973), p. 156.

(5) INRP (1994 a), Audigier F. (1992 b).

(6) Qui correspondrait à une « situation problématique » plutôt qu'à une « situation-problème ».

(7) Il s'agit ici de **problématiques scientifiques,** c'est-à-dire du cadre théorique dans lequel se situe le chercheur ; ce qu'on appelle problématique dans une situation d'enseignement est d'un autre ordre : c'est la formulation d'un problème qui finalise l'apprentissage, cf. J. Le Pellec et V. Marcos-Alvarez (1991).

(8) Drévillon J., « Reconnaissance d'une situation-problème et fonctionnement cognitif, in **Revue Française de Pédagogie,** n° 82, *janv.-fév.-mars 1988, p. 9-14, citation p. 11.*

(9) Koselleck R. (1990), p. 183.

(10) Cf. par exemple le travail proposé dans GFEN Michel Huber, **L'histoire, indiscipline nouvelle,** Syros, Paris, 1984 : *« Que s'est-il passé le 6 février 1934 ? », construit sur des* sources et dans des perspectives différentes des nôtres.

(11) À cet égard les titres des paragraphes des manuels de 3e dans lesquels s'inscrit la présentation du 6.2.34 sont révélateurs : « la crise politique » (ISTRA 1989), « une crise économique, sociale et politique » (Magnard 1989), « une crise espérance : le Front Populaire » (Hatier 1989), « Vers le Front Populaire » (Nathan 1989).

(12) Ce statut d'événement problématique est au contraire souligné dans l'histoire savante : cf. Azema J.P. et Winock M. « Quelles conclusions faut-il tirer de cette journée ? Tout est loin d'être parfaitement clair sur sa signification et sur les faits eux-mêmes », in **Naissance et mort de la IIIe République.** *Calman-Lévy, Paris, 1970, p. 218.*

(13) Texte de l'histoire : ensemble des textes oraux ou écrits rencontrés par l'élève dans l'apprentissage scolaire de l'histoire ; discours de l'enseignant, manuel (texte des auteurs et documents), documentaires, romans historiques, textes d'historiens actuels ou anciens...

(14) La différence entre les deux progrès observés peut s'expliquer aussi par la différence de résistance des obstacles : le premier ne nécessite pas de conflit important, à la différence *du second.*

(15) G.-K. Chesterton, comment écrire un roman policier, in **Autopsie du roman policier,** textes réunis et présentés par J. Eisenzweig, UGE, Paris, 1983.

(16) *Cf. INRP (1993 b).*

(17) Que l'on songe aux fonctions de cohésion sociale de ces quelques représentations de la nation, telles que les analyse l'équipe « construction du concept de nation », représentations qui sont pourtant obstacles à l'acquisition d'un savoir scientifiquement valide : *le conflit idéologique est incompatible avec l'existence d'une nation, celle-ci supposant l'harmonie, une nation doit préserver son « unité de sang », tous les hommes ont et ont toujours eu la même nation, la mémoire de la nation est immuable, etc.* Autre exemple, la représentation-obstacle d'une nation éternelle aide, comme le remarque E. Morin, à accepter notre propre finitude, en la transcendant.

BIBLIOGRAPHIE

GIORDAN A. (1983) (dir.). — **L'élève et/ou les connaissances scientifiques.** Berne : Peter Lang.

MEIRIEU P. (1990). — **Apprendre... oui mais comment ?** Paris : ESF.

MINDER M. (1991). — **Didactique fonctionnelle,** objectifs, stratégies, évaluation. Bruxelles : De Boeck Université.

D'autres exemples d'enseignement par problèmes en histoire-géographie :

BASUYAU C., GÉRIN-GRATALOUP A.M. (1992). — « La situation-problème en géographie » in INRP (1992 a), pp. 41-65.

COURBON J.P., GUYVARCH D., LAVIGNE M. (1992). — « La situation-problème en histoire », in INRP (1992 *a*), *pp.* 67-73.

BERTEAUX D., GUYON S., TUTIAUX-GUILLON N. (1993). — « Consignes et documents dans une situation-problème : l'exemple d'une recherche sur la construction du concept de nation », in INRP (1993 a), pp. 101-106.

DALONGEVILLE A., HUBER M. (1989). — **Situations-problèmes pour explorer l'histoire de France.** Lyon : Casteilla.

GUYON S., MOUSSEAU M.J. (1993). — « Documents et productions orales » in INRP (1993 a), pp. 129-133.

GUYON S., MOUSSEAU M.J., TUTIAUX-GUILLON N. (1993). — « Enseigner des concepts : quelles situations d'enseignement-apprentissage » in **Informations, Mitteilungen, Communications,** Bulletin de la société européenne pour la didactique de l'histoire, vol. 14 n° 1.

MOUSSEAU M.J. (1993). — « Un exemple de productions d'élèves sur la révolution française », in INRP (1993 a), pp. 133-139.

POUETTRE G., TUTIAUX-GUILLON N. — Les situations - problèmes en sciences sociales : un outil pour faire construire des concepts aux élèves ?, **Spirale,** 10/11, p. 165-192.

TUTIAUX-GUILLON N. (1993). — « Construire un concept à partir d'un dossier de documents », in INRP (1993 a), pp. 181-183.

Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés

Claude Basuyau
Simonne Guyon

Tout en rappelant les fonctions de la consigne dans l'interaction enseignant-élèves, l'article s'efforce de mettre en rapport la forme des consignes et la nature des apprentissages visés.
La typologie formelle et fonctionnelle proposée s'appuie sur des exemples extraits de trois recherches de nature « constructiviste » dans lesquelles les élèves devaient produire des réponses écrites (parfois des résolutions graphiques) à partir de corpus documentaires.
Le problème qui est ici abordé est celui de l'espace d'autonomie qui s'ouvre lorsque le projet d'enseignement de nos disciplines ne se cantonne pas à l'inventaire du monde des hommes passés et présents et lorsqu'aux activités d'identification et de reproduction s'ajoute la mobilisation d'activités de construction des connaissances par les élèves.
Comment les consignes désignent-elles ces nouveaux enjeux de la discipline ? Comment organisent-elles des scénarios d'apprentissage ? Comment gèrent-elles la tension entre nécessaire autonomie et nécessaire guidage de l'élève ?

Notre réflexion porte ici sur l'articulation entre consignes et nature des apprentissages recherchés. L'enseignement de nos disciplines accorde traditionnellement une place de choix au travail sur documents, travail qui hésite parfois entre deux logiques :

— celle de faire jouer aux documents le rôle illustratif du discours de l'enseignant, un rôle de preuve ou de constituer un corpus d'informations préalables à la mise en forme par le professeur ; ceci dans une logique idiographique du cours magistral visant prioritairement à la transmission patrimoniale d'informations particulières sur l'espace et l'histoire des hommes. Le corpus documentaire est d'abord source d'informations ;

— celle de se servir des documents pour mettre en place des activités plus autonomes de l'élève visant à la construction voire l'utilisation de concepts, de modèles dans une logique nomothétique de la discipline davantage axée sur le général, sur le transférable. Le corpus documentaire est source d'informations et objet d'analyse...

Tant que notre enseignement vise l'apprentissage du particulier d'un espace ou d'une situation historique, il s'inscrit dans un projet d'activités intellectuelles d'identification et de reproduction pour lequel les consignes éclatées de décomposition sont efficaces.

Ces consignes fermées qui commandent la décomposition d'un corpus documentaire en vue

d'établir un inventaire des connaissances sont celles qui dominent largement l'enseignement de nos *disciplines, toutes les recherches* descriptives le confirment (1).

Les consignes dont il est davantage question ici conduisent à des productions écrites ou graphiques dans le cadre de recherches qui s'inscrivent dans un projet « constructiviste ». Nous entendons par ce terme une opération intellectuelle par laquelle l'élève est conduit à élaborer de façon autonome une connaissance nouvelle, ceci par opposition aux opérations d'identification ou de reproduction au cours desquelles l'élève accueille une connaissance nouvelle qui lui est exposée d'emblée ou qu'il doit reproduire à l'identique ou dans des formes proches.

Quand le cours vise des activités de construction, c'est alors un espace de liberté qui s'ouvre afin de rendre l'élève actif dans la construction de ses connaissances : une liberté surveillée, balisée de contraintes qui en restreignent l'usage tout en rendant possible le projet d'apprentissage. L'autonomie du travail suggérée par la consigne tient compte d'une réalité : la relation didactique est nécessairement inégalitaire et l'élève ne choisit pas le contenu de ce qu'on lui enseigne. La marge d'autonomie est cependant d'autant plus grande que la discipline scolaire a une visée plus nomothétique qu'idiographique.

FONCTIONS DE LA CONSIGNE DANS L'INTERACTION ENSEIGNANTS/ÉLÈVES

La situation d'enseignement est une interaction sociale dans laquelle un adulte impose des tâches à des élèves par le biais d'une consigne dont la forme varie de l'interrogatif à l'exécutoire. Le rappel des définitions proposées par le dictionnaire nous aide à penser la consigne dans nos disciplines : « Instruction stricte donnée à un militaire, un gardien, sur ce qu'il doit faire » (Petit Robert). Définition laconique qui a le mérite de souligner des caractéristiques communes aux consignes scolaires :

— la consigne est donnée et implique une relation inégalitaire. Celui qui la donne a une vision englobante (c'est-à-dire une vision des finalités) de ce que d'autres doivent faire ;

— la consigne se traduit en *action* ;

— elle est suffisamment stricte pour être opérationnelle.

Le dictionnaire Larousse insiste de son côté sur le fait que la consigne est finalisée et qu'elle est donnée en fonction de circonstances précises : « prescriptions spéciales données non seulement à une sentinelle mais au chef de troupe, en vue de circonstances particulières bien déterminées et dont l'exécution est plus rigoureusement impérative que celle d'un ordre proprement dit ». La métaphore militaire s'épuise devant un constat ou une espérance : l'enseignant n'est pas un adjudant ! En « pédagogue » il conduit les élèves plus efficacement s'il leur donne, à travers la consigne, une part d'autonomie et une idée de la finalité du travail demandé. Ce qui compte n'est pas tant l'éxécution de la tâche que l'apprentissage qui en résulte. La consigne fonctionne largement comme un leurre en ce sens qu'elle désigne une tâche qui n'est qu'un prétexte pour conduire vers l'acquisition ou pour vérifier la maîtrise de concepts qui sont le véritable enjeu de l'exercice. Ce sont ces rapports de l'enseignant et de l'élève avec la consigne que nous tentons de cerner plus précisément dans les lignes qui suivent :

— du côté de l'enseignant qui la formule, la consigne est élaborée en fonction d'un enjeu d'apprentissage qu'il est seul à maîtriser puisqu'il en a l'initiative. Elle correspond de sa part à des attentes précises de ce que l'élève doit accomplir. Elle est censée contraindre l'élève à mettre en œuvre des informations qu'il doit tirer de supports documentaires ou de pré-acquis. Elle vise un certain type d'activités intellectuelles en imposant ou en suggérant une démarche (inductive ou déductive, analytique ou synthétique...). Elle met en perspective un progrès intellectuel que l'élève doit accomplir : acquisition de connaissances nouvelles, réinvestissement et enrichissement notionnel ou conceptuel, formulation de problème, mise en relation d'éléments de savoir... Elle prépare une évaluation ou elle y contribue. Elle est d'autant plus opératoire qu'elle précède ou accompagne chez l'élève, une curiosité intellectuelle ou une motivation plus prosaïque. Les objectifs visés définissent ainsi la consigne dans son contenu et dans sa formulation.

La conception de la consigne prend aussi en compte la tâche que l'élève doit accomplir, sa marge de liberté, la forme de la production finale, les critères d'évaluation des réponses en fonction de leur exactitude et de leur pertinence.

Tout ceci suppose, pour l'enseignant, une analyse globale, préalable de la situation d'enseignement en prenant les divers points de vue du maître et de l'enseigné. La consigne exprime l'aboutissement de cette démarche. Elle formule un projet qui en contraint l'écriture. Sans avoir le caractère juridique d'un contrat, elle s'en approche par son aspect impératif, la nécessité de la sobriété, de la rigueur, de la clarté de la rédaction. Pour devenir une « instruction », la consigne contraint considérablement la démarche de l'enseignant.

— **Du côté de l'élève,** la consigne est reçue comme une activité imposée qu'il ne peut guère enfreindre. Le premier acte qu'il accomplit quand elle lui est communiquée, est une activité de lecture, une lecture globale pour en comprendre le sens. En effet, au travers de la consigne, il s'efforce de déceler l'enjeu de la séquence. Il cherche à identifier la tâche à accomplir, les bases et références requises, la forme prescrite pour la réponse, la procédure à suivre. Pour s'approprier la consigne construite par l'enseignant, il doit la décomposer et la réinterpréter ou, si elle est très fractionnée, en retrouver la cohérence et la finalité. Mais cette démarche est souvent contaminée par toute une série de paramètres. L'élève traduit la consigne en fonction de ce qu'il imagine être les attentes de l'enseignant ou alors en cherchant à la rattacher à un exercice antérieur. Il l'inscrit dans le cadre d'un exercice scolaire-type fonctionnant selon des règles implicites : le respect d'une certaine mise en forme, l'élimination du vécu personnel, de l'affectif, des jugements de valeur. Derrière une consigne, il recrée un terrain déjà connu. Il cherche souvent, par ailleurs, la voie la plus économique pour parvenir au résultat, quitte à gommer les fragments de l'énoncé, quitte à lui donner une interprétation très restrictive si la formulation s'y prête.

Cette relation de l'élève à la consigne qui s'apparente à un contrat, contraint les deux partenaires. L'un à s'exprimer dans un langage rigoureux mais accessible sans ambiguïté à celui à qui elle est destinée. L'autre à la considérer dans sa globalité et dans le détail comme impérative.

Si au départ, la position est inégalitaire entre l'énonciateur et le destinataire de la consigne, à l'arrivée, la tâche accomplie, les positions relatives doivent s'être rapprochées dans le projet d'un partage du savoir.

DIVERSITÉ FORMELLE ET FONCTIONNELLE DES CONSIGNES

La classification que nous proposons s'attache à distinguer deux grands types de consignes : celles qui procèdent par décomposition de l'objet d'étude ou de la démarche d'apprentissage, et que nous baptisons « éclatées » ; celles qui contraignent l'activité de l'élève à travers une tâche unique, et que nous appelons « globales ». Nous couplons cette caractéristique formelle avec une caractéristique fonctionnelle en précisant, à l'aide d'exemples, la nature de la tâche visée par la consigne.

Des consignes éclatées de prise d'information

Elles portent généralement sur un corpus documentaire qu'il s'agit de s'approprier. Les consignes multiples contraignent des réponses éclatées. La réponse attendue est univoque et peut se corriger en terme de vrai/faux. La capacité de décomposer l'objet d'étude (texte, carte, plan...) est implicitement considérée comme une étape nécessaire pour une recomposition qui assure la compréhension globale. Le problème majeur de ce type de consignes est qu'elles produisent des réponses inexploitables si l'on n'a pas comme projet le repérage d'informations ponctuelles et si l'on ne considère pas que la décomposition d'un objet conduit à la transparence de son contenu. Les réponses attendues sont souvent courtes et de type factuel, l'activité sollicitée est de l'ordre de l'identification. Les réponses fractionnées des élèves permettent de s'assurer de l'acquisition d'informations factuelles en les contraignant à lire et à s'approprier un corpus documentaire.

Elles ont une limite, celle de ne pas mettre l'élève en situation de produire un discours global ; s'il y a recomposition, elle est souvent le fait de l'enseignant. Il est alors difficile à l'enseignant de vérifier la compréhension de l'objet. Les élèves qui répondent aux 10 questions qui portent sur un petit texte racontant la journée d'un jeune citadin (Hans de Wiesbaden) et de sa famille et leurs déplacements dans une ville dont un plan est fourni (2) capitalisent les informations de base à partir desquelles peut être mené un travail sur les notions topologiques de centre, de périphérie, sur l'idée que les déplacements sont générés par la nécessité de satisfaire des besoins etc. On leur demandera, par exemple : *Dans quel quartier*

habite Hans ? Où ce quartier est-il situé par rapport au centre de Wiesbaden ?... Observez l'organisation des principaux axes routiers par rapport au centre. Que constatez-vous ?...

La faible efficacité de ces consignes dans le cadre d'un projet « constructiviste » a conduit à réserver ce type de questionnement à des fonctions d'unification des références par le groupe-classe ou à le limiter à un rôle de guidage du regard, phase transitoire vers des questions dont les réponses devront être plus élaborées. La fréquence de ce type de consigne, assez proche des questions qui caractérisent les échanges oraux dans le cadre d'un cours magistral, risque par ailleurs de faire écran chez les élèves à la perception d'exigences plus complexes.

Des consignes éclatées qui balisent les étapes d'une démarche d'apprentissage

L'exercice des « boulangers » (3) illustre assez bien la fonction de telles consignes : l'élève reçoit une feuille blanche couverte de points disposés en quinconce et supposée représenter une plaine homogène que ne traversent ou ne limitent ni fleuves, ni côtes, ni frontières... Les points sont des bâtiments d'exploitations agricoles. Au début de l'exercice, chaque exploitation produit du blé, le transforme en farine puis en pain. Après des années d'autarcie, les agriculteurs décident de ne plus fabriquer leur pain mais de confier cette tâche à certains d'entre eux. Les élèves sont invités à désigner ceux qui deviendront boulangers et à dessiner l'aire de distribution du pain en respectant trois contraintes :

— *pour acheter son pain, un agriculteur n'acceptera pas de parcourir une distance plus grande que celle qui le sépare de son plus proche voisin ;*

— *il ne peut y avoir d'espaces non approvisionnés en pain ;*

— *le nombre de boulangers doit être le plus petit possible.*

Une consigne quasi-identique concerne le choix des meuniers dans la suite de l'exercice.

La consigne est ici accompagnée de contraintes qui ont la double fonction d'introduire la notion de principes d'organisation d'un espace (l'accessibilité par exemple) et de fermer la solution.

Ces consignes désignent une activité, décomposée en étapes, dont la réalisation par l'élève sert de tremplin à une formalisation qui prendra dans le cas ici évoqué la forme d'énoncés à valeur généralisante. Ces énoncés doublent la réalisation graphique de l'exercice et situent l'apprentissage sur l'objet véritable de l'exercice : la théorie des lieux centraux. Les élèves conservent de cette séance non seulement la solution graphique qui fait apparaître des hexagones de superficies variables et emboîtés comme dans le modèle graphique issu de la théorie de Christaller (4) mais aussi une trace écrite avec des énoncés du type :

— l'importance d'une ville dépend du nombre et de la rareté de ses fonctions ;

— plus une ville est importante, plus son aire d'influence est étendue etc.

Plus qu'une décomposition de l'objet, les consignes balisent les étapes successives de son appréhension. Les étapes ne sont pas une restitution d'informations déjà présentes dans le support, mais la réalisation d'une tâche en fonction de contraintes strictes élaborées pour conduire inéluctablement vers une solution unique qui pourra être formalisée par l'enseignant. Le dispositif et les consignes de la séquence sont très étroitement soumis à l'enjeu qui est l'acquisition des composantes du modèle de Christaller. L'élève est actif, il ne se contente pas d'identifier un contenu mais résout une série de problèmes (ici graphiquement) en tenant compte de principes qui lui sont fournis par la consigne et qu'il intègre comme des contraintes. Par exemple, la première contrainte véhicule le principe d'accessibilité. L'élève accueille d'autant plus facilement la formalisation de son travail par l'enseignant qu'il a été très concrètement impliqué dans l'activité de construction au moins partielle de cette connaissance et que les concepts visés sont associés à un processus.

Des consignes globales pour mettre à jour des représentations

Le projet de la séquence contraint la forme de l'exercice donc de la consigne. Il s'agit de créer une activité de groupe pour situer l'enjeu du travail sur la justification de localisations urbaines (5). Les élèves reçoivent à cet effet un fond de carte représentant un espace fictif, celui d'un pays avec des frontières, des fleuves, des montagnes, des gisements de charbon, des littoraux plus ou moins attractifs... sur lequel une consigne unique les invite, à l'issue d'un débat, à distribuer des villes de tailles différentes symbolisées par des jetons. S'il est vrai que la légende de la carte suggère

des contraintes de localisation (présence de gisements houillers, d'un littoral attractif etc.), l'exercice laisse cependant une place à la liberté de choix à travers la pondération des contraintes par les élèves. La consigne est « ouverte » dans la mesure où l'émergence de représentations sera un *objet de travail ; la consigne n'aboutit pas à la* production d'une solution unique (une seule distribution des villes) mais débouche sur la formalisation de quelques principes de localisation tels le « gisement » et le « carrefour ». Quant aux représentations exprimées par les élèves, la forme de la consigne conduit à leur confrontation puisqu'il faut argumenter face aux autres ses propres choix : est-il plausible de considérer qu'une plaine fertile génère à elle seule une ville d'un million d'habitants, qu'une haute montagne par la seule vertu de l'exploitation touristique puisse produire une ville de 500 000 habitants ? Localiser une ville de telle ou telle importance le long d'une frontière conduit de fait à exprimer la représentation que l'on a du rôle de la frontière et à s'apercevoir éventuellement que cette représentation n'est pas partagée ou qu'il est nécessaire de l'argumenter plus finement que ne le suggère la légende... Le *projet cognitif de la séquence conditionne* la forme de celle-ci, donc des consignes qui contraignent l'activité des élèves tout en leur laissant une marge suffisante de décision.

Des consignes globales pour produire un récit temporalisé

C'est le cas d'une consigne utilisée dans le cadre de la recherche « construction du temps historique » dans le but de faire produire un récit temporalisé de la période de la Constituante. L'élève est tenu d'y exprimer sa compréhension de la période considérée (il s'agit d'un exercice *d'évaluation) en s'identifiant à un des acteurs* privilégiés. La consigne est ainsi formulée : « *Vous allez rédiger la lettre qu'aurait pu écrire le roi Louis XVI à Léopold, empereur d'Autriche et frère de la reine Marie-Antoinette pour l'informer de ce qui s'est passé en France depuis son installation à Paris le 6 octobre 1789. Cette lettre est rédigée le 30 septembre 1791 au moment où l'Assemblée Constituante termine ses travaux.* »

Consigne complexe dans *la mesure où l'élève* invité à produire un récit doit s'identifier à un personnage et se trouve constamment confronté au dilemne suivant : à qui écris-je cette lettre ? à Léopold ou au professeur qui me notera sur ma connaissance de la période ? Louis XVI aurait-il parlé de la création des départements à son beau-frère etc. ? Où se situe la marge entre le vrai (historiquement établi) et le vraisemblable ? Les productions des élèves montrent bien ce tiraillement plus caractéristique de l'enseignement de *l'histoire qui aboutit d'ordinaire* à la diffusion d'un discours préalablement construit sur l'objet. Quelle est la marge de liberté réelle dans la production par l'élève d'un texte en cours d'histoire ? Ce type de consigne traduit une forte tension entre la volonté de créer une *situation* d'apprentissage de type « constructiviste » (ici la fiction d'une lettre jamais écrite) dans une discipline dont le texte à transmettre et à apprendre est préalablement construit.

Des consignes globales pour résoudre un problème en articulant concepts et objet réel

L'enjeu est de contraindre la prise d'informations sur un espace réel en fonction d'un problème. Un corpus documentaire dense et varié (textes, cartes, tableaux statistiques) concernant le tunnel sous *la Manche est analysé en fonction* d'une énigme globale qui en commande la lecture : « *Pourquoi le Royaume-Uni est-il favorable au tunnel sous la Manche qui sacrifie le Kent ?* ». La géographie n'est pas nomenclature mais réponse à des problèmes spatiaux. L'image même de la discipline scolaire s'en trouve modifiée. La résolution du problème est possible à travers une sélection d'informations (qui n'est pas guidée par un fractionnement du questionnement) lorsque l'élève reconnait, dans le spécifique de la situation étudiée, des principes généraux d'organisation de l'espace ou quand il s'efforce de recourir à un modèle appris pour lui donner le statut d'outil d'interprétation.

Dans le cas ici évoqué, l'acquisition de notions comme l'accessibilité (au cœur de l'Europe communautaire), la perception des contradictions d'échelle (entre le Royaume-Uni et une de ses régions, le Kent, préalablement étudié dans ce dossier consacré au tunnel sous la Manche) sont des gages de réussite de l'exercice. On notera cependant que la consigne ne peut à elle seule garantir l'autonomie de l'élève, elle intervient en interaction avec un corpus documentaire qui présente une mise en scène des informations en vue d'une argumentation. Le document « brut » n'existe pas, le support induit souvent une

compréhension de l'objet qui interfère avec le projet d'autonomie dont la consigne est porteuse. La tension qui domine ce type de séquence réside dans le projet d'autonomie de l'élève invité à trouver ce qui existe déjà, un objet construit : la décision de construire le tunnel a été prise, des raisons sont formulées dans les supports documentaires pour la justifier. La consigne invite davantage à une autonomie relativisée par les contraintes qui l'accompagnent qu'à la liberté d'une production originale. Cette réalité exprime la nature de l'acte éducatif qui reste transmission inégalitaire. C'est le projet d'activité (apprentissage de faits, construction de concept etc.) qui ouvre un champ plus ou moins large d'autonomie dont la consigne n'est que le reflet.

Des consignes globales pour favoriser la conceptualisation dans le cadre d'une situation-problème

La construction d'un concept complexe en sciences sociales impose le recours à des supports documentaires ainsi que la confrontation à un obstacle puisque la question posée n'a de solution que si l'élève modifie, au moins partiellement, sa représentation sociale (6) du concept.

Dans ce cadre, chaque élève doit fournir une réponse à la question, après en avoir discuté en groupe le contenu. La consigne prend alors la forme d'une question-énigme. Évidemment, aucun document ne doit contenir explicitement la réponse. Par contre, les documents doivent présenter une situation historique complexe dans laquelle apparaissent de nombreux attributs du concept en question et même contenir des contradictions suceptibles d'intriguer les élèves. La formulation de la consigne oriente l'élève vers la lecture des documents pour comparer leur signification globale.

Le progrès intellectuel visé n'est pas une acquisition de connaissances mais l'utilisation d'un concept pour pouvoir interpréter la situation évoquée par les documents. La consigne est donc conçue pour mettre en relation une situation historique, un concept et une ou des représentations-obstacles. Sa mise en place est délicate puisqu'elle suppose que soit préalablement identifié par l'enseignant un obstacle à l'usage pertinent du concept. Par exemple, pour le concept de nation, celui qui conduit à penser qu'une nation est éternelle : une nation qui existe aujourd'hui a toujours existé, elle est increéée. Proposer de réfléchir à la naissance d'une nation ne peut bouleverser ce type de réprésentation que si les documents permettent de comprendre qu'à une époque donnée, il n'y avait pas de nation et qu'ultérieurement rien ne peut s'expliquer sans se référer à une nation.

La consigne doit être suffisamment globale pour ouvrir un large champ de réflexion tout en contenant des limites pour écarter les réponses évidentes ou hors de propos. Fournir un petit dossier documentaire concernant l'empire ottoman et ce qu'il en est advenu entre 1908 et 1925, pourrait orienter la recherche vers les modifications de statut ou de régimes politiques, les pertes territoriales, le poids de la défaite militaire... si d'emblée la consigne ne disait : « *Entre 1908 et 1925, des transformations politiques et territoriales marquent le passage de l'empire ottoman à la Turquie moderne. Quelle autre transformation fondamentale intervient dans cette évolution ?* » Impossible alors de répondre sans invoquer l'émergence d'une conscience nationale turque. L'élève qui est convaincu que comme toutes les autres nations, la nation turque a toujours existé recontre d'énormes difficultés pour répondre s'il prend en compte les documents qu'il n'a pas l'autorité de réfuter. Cette confrontation entre sa représentation, le contenu de certains documents, l'interprétation d'autres membres du groupe sont au cœur de la situation-problème.

La question est toujours perçue comme difficile. En effet, la consigne ne propose aucune démarche, ne suggère aucune étape. Elle déroute d'autant plus que la réponse ne sera pas interprétée en terme de vérité ou d'erreur mais en terme de validité. Est bonne toute réponse argumentée qui a permis à l'élève, en modifiant ou en enrichissant son modèle conceptuel, d'accomplir un progrès intellectuel, celui de la conceptualisation.

Ce type de consigne permet une grande diversité d'approche. Les groupes n'exploitent pas les mêmes documents, pas de la même façon et dans un même groupe, les élèves peuvent interpréter différemment les informations contenus dans un même document.

Cette liberté de la consigne suscite parfois un sentiment d'insécurité exprimé par l'appel à la compléter en y adjoignant des aspects méthodologiques et des jalons : « Il faut d'abord définir les termes », « commençons par lire les documents les uns après les autres », « qu'est-ce qu'on pourrait mettre en introduction ? »... Certains élèves

éprouvent le besoin de se doter de leurs propres consignes inspirées par leur pratique scolaire.

Cette liberté impose, plus encore que dans d'autres formes d'apprentissage, l'appropriation personnelle du contenu de la consigne et du contenu des textes pour y découvrir l'enjeu masqué. La lecture et la re-lecture fréquente du dossier et de la question témoignent de cette volonté de comprendre ce dont il est question et du désir de relever le défi que représente l'énigme. Quand l'élève se trouve dans une impasse, conscient de *ses contradictions ou des contradictions entre ses* propos et ceux des textes, à lui de repenser son *cheminement et de trouver une autre voie*. La souplesse de la consigne, en ce qui concerne la démarche permet de multiples itinéraires. La consigne n'est contraignante que sur le résultat : l'élucidation de l'énigme.

Les élèves sont tenus de puiser dans leur pré-requis les compléments nécessaires et d'établir des relations entre les informations. Ils peuvent tirer du cas particulier une généralisation ; ils peuvent partir d'un modèle pour l'appliquer à la situation historique précise qu'ils étudient. À terme, la réponse attendue est une synthèse au centre de laquelle se trouve employé le concept et, pour y parvenir, les opérations intellectuelles ont imposé des mises en relation, signe manifeste d'une conceptualisation même élémentaire.

CONCLUSION : DES CONSIGNES EN RUPTURE PARTIELLE AVEC UNE VISION TRADITIONNELLE DE NOS DISCIPLINES

Quand le projet d'enseignement de nos disciplines ne se cantonne pas à l'inventaire du monde des hommes présents et passés, quand la visée idiographique laisse un peu de place au projet d'enseignement d'une discipline nomothétique soucieuse de construire des outils intellectuels et de leur donner le statut d'outils interprétatifs de la complexité du réel, alors l'enseignant doit mettre *en place des situations pour favoriser* d'autres types d'apprentissage basés sur des activités *intellectuelles de construction* et *une plus grande* autonomie de l'élève. La nature et la forme des consignes utilisées en sont profondément modifiées.

Les consignes privilégiées sont celles qui conduisent *l'élève à une activité qui n'est pas limitée à la prise d'informations et à la restitution* à l'identique de celles-ci. L'élève effectue une *tâche de construction dont la solution n'est pas* immédiatement perceptible dans le support de *l'exercice. En relation avec cette tâche, la con*signe conduit parfois très explicitement à l'utilisation de concepts ou d'un modèle pour rendre compte du particulier d'un espace. La consigne suggère alors une mise en relation d'un acquis conceptuel préalable (et extérieur au document) avec l'objet d'étude. L'articulation du particulier et du général est au cœur de la consigne qui navigue selon les besoins entre les deux pôles de l'inductif et du déductif. Le scénario d'apprentissage mis en place par la consigne déplace l'intention prioritaire de la séquence de l'objet (collecter des informations sur...) vers l'activité de l'élève. Plus que la lecture du document que *permettent* parfaitement les consignes éclatées, c'est l'élaboration de la *réponse par l'élève qui devient prioritaire. Il y a* là quelque difficulté à gérer ces deux orientations *dans des disciplines qui se sont historiquement* constituées dans le projet de transmission de connaissances consensuelles et unificatrices. Le projet de liberté se trouve réduit quand la production de l'élève doit nécessairement rejoindre un texte préalablement constitué comme c'est particulièrement le cas en histoire.

Les productions des élèves qui jouent un rôle régulateur dans tout dispositif d'enseignement, en pointant des acquis et en soulignant des résistances, conduisent à une modification du dispositif et/ou des consignes de travail. La forme de la consigne guide au mieux l'activité de l'élève, lui donne les moyens de saisir l'enjeu du travail et *tient compte de stratégies propres aux élèves* dans la production de réponses. Sa rédaction *répond à un double souci :*

— d'une part celui de désigner l'enjeu de la tâche pour que l'élève puisse se mettre au travail sans pour autant lui fournir la réponse. Dilemme habituel entre deux écueils extrêmes, celui de la consigne trop guidée qui par un effet « Topaze » produit une réponse juste mais qui ne témoigne *en rien de la compréhension de l'élève, celui* d'une consigne trop ouverte dont l'élève est incapable *de s'emparer ;*

— d'autre part la nécessité de prendre en compte les stratégies habituelles des élèves qui répondent à l'économie en fournissant une réponse partielle là où l'attente de l'enseignant porte sur l'exhaustif.

Les consignes de la séquence consacrée au tunnel sous la Manche témoignent de ce double défi. Elles désignent un enjeu problème « pourquoi ? » (formulation qui se substitue à un démontage analytique du contenu des documents) et codifie les formes de réponses par une exigence de densité (rédiger environ 15 lignes) et d'utilisa*tion du corpus documentaire (tirer au moins un* argument de chaque document proposé). C'est à ce prix que peut être atteint un objectif d'apprentissage qui s'inscrit dans une représentation de la discipline qui répond à des questions plutôt qu'elle ne fait l'inventaire des caractéristiques d'un objet.

Claude Basuyau
Collège J. Prévert, 93 Noisy-le-Sec ; INRP

Simonne Guyon
Lycée du Parc Vilgénis, 91 Massy ; INRP

NOTES

(1) Voir à ce sujet INRP, 1987 b et INRP 1993 c.

(2) Séquence dont le support est une double page « dossier » du manuel Magnard de 4e.

(3) Présentation du jeu conçu par Claude Mercier in **L'information Géographique**, 1990 et dans INRP 1991, pages 59/62.

(4) Walter Christaller, géographe allemand (1893/1969) qui a diffusé la théorie des lieux centraux.

(5) Le jeu des localisations urbaines, conception Christian Grataloup *in* AMAT J.-P. et ROBIC M.-C. (dir.), **Géographiques : la géographie dans tous ses états,** collection « Autrement dit ». Paris : CNDP, 1989.

(6) « On entend par représentation sociale une forme de connaissance courante, dite de sens commun présentant les caractéristiques suivantes : elle est socialement élaborée et partagée..., elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites et communications, elle concourt à un ensemble social ou culturel ». Jodelet D., « les représentations sociales » in **Sciences Humaines,** n° 27, avril 1993, page 22.

Regard didactique sur les productions scolaires en histoire-géographie

Colette Crémieux
Pierre Jakob
Marie-José Mousseau

On peut aborder les productions scolaires de plusieurs manières : soit en évaluant les performances des élèves en fonction des critères jugés officiellement importants, soit porter un regard de nature différente, en les intégrant dans un processus d'analyse du fonctionnement de la discipline scolaire. Nous avons choisi cette seconde voie. Après avoir mis en lumière les contraintes disciplinaires qui pèsent sur les productions, nous avons cherché à dégager les gestes de celui qui produit, la multiplicité des stratégies et manipulations possibles effectuées par les élèves quand ils écrivent en histoire-géographie. Notre attention s'est davantage portée sur l'histoire, à cause de sa spécificité, en tant que discipline au double impératif contradictoire de mémorisation et de construction.

Comment envisager les productions scolaires autrement que par l'évaluation des performances ? La question se pose dans la mesure où les devoirs et exercices réalisés, à la demande du professeur ne sont généralement utilisés que pour une évaluation individuelle des capacités manifestées à un moment précis par un élève. Il s'agit, la plupart du temps, d'un jugement manifesté par une note accompagnée d'annotations, d'observations. Le message, formulé à destination de l'élève, de sa famille ou de l'Institution, se schématise sous forme de formules telles que : « bon » « mauvais »... même s'ils existent des subdivisions plus fines. Le jugement est prononcé par référence à un modèle, le plus souvent empiriquement défini. Il s'agit en somme de repérer le « niveau » (1).

L'introduction de grilles d'objectifs, de référentiels a contribué à nuancer ce schéma. Désormais, le niveau s'exprime en termes de capacités cognitives ou méthodologiques, disciplinaires ou transdiciplinaires et, à l'évaluation, de différencier les élèves qui ont accédé au savoir de ceux qui ne l'ont pas atteint.

Le regard porté par la didactique sur les productions scolaires est de nature différente : il ne s'agit plus de saisir les performances des élèves en vue d'une évaluation sommative ou formative mais d'intégrer la production dans un processus d'analyse du fonctionnement de la discipline scolaire. Dès lors, au lieu de bâtir une définition de la production qui vaille pour tous les types et tous les âges, le didacticien s'interroge-t-il sur les

diverses forces qui sous-tendent les productions. Elles ont, en histoire-géographie, leurs particularités. Dans le cadre de cet article, nous nous proposons de cerner quelques gestes susceptibles d'accéder à la compréhension de l'attitude de l'élève qui produit, à travers deux entrées : d'une part à travers les contraintes de la discipline scolaire et, d'autre part, en soulignant les « manipulations » effectuées par les élèves dans leurs productions. Ainsi, après avoir analysé les normes et enjeux liés à la discipline scolaire, nous étudions les gestes et manipulations effectués par les élèves quand ils écrivent en histoire-géographie, en accordant, toutefois, une attention particulière à l'histoire : en quoi les travaux sur la lecture en histoire permettent-ils de porter un autre regard sur l'évaluation ?

LES CONTRAINTES DE LA DISCIPLINE SCOLAIRE

Des productions normées par les examens

Le fait que l'histoire et la géographie figurent à l'écrit du brevet des collèges et du baccalauréat conduisent les enseignants à privilégier les productions écrites. L'existence d'examens nationaux pousse à la production de connaissances évaluables. De plus, l'écrit reste le moyen le plus pratique pour gérer une évaluation collective dans le cadre de la classe, outre le fait que la prise en compte des productions orales ne peut se faire que par enregistrement et décryptage, ce qui suppose la mise en place d'un dispositif lourd et guère réalisable en dehors du cadre de la recherche.

Les finalités institutionnelles que représentent les examens sont déterminantes pour tout exercice proposé dans le second cycle des lycées et très présentes en 4e et en 3e de collège.

Savoir consensuel et poids du particulier

La capacité à dire du factuel est plus facile à évaluer que la capacité à conceptualiser. Toutes les études sur les capacités évaluées aux examens du second degré montrent la prédominence du factuel et, pour le baccalauréat, l'intérêt pour l'expression écrite. Tout exercice devant être noté, la corporation a fixé des normes quant à la forme et au contenu : le commentaire de documents passe par une introduction relative à la nature du document, son auteur, sa date. L'élève est entraîné à ces repérages. La dissertation se déroule en deux ou trois parties avec une introduction et une conclusion, organisation sur laquelle se calquent les paragraphes rédigés lors des épreuves du brevet. De plus, pour que les professeurs préparent au mieux les élèves, pour que les examinateurs appliquent une même grille de correction, il faut que l'évaluation porte sur des connaissances partagées, indiscutées. D'où une incitation à produire un savoir scolaire normé, reposant sur un consensus. Le contenu, pour être valable, doit être partagé par l'ensemble de la corporation. Il ne peut donc faire place au débat, ce qui a pour effet de conduire à un énoncé très factuel. Les faits, rien que les faits sont pris comme un gage de conformité au savoir. La discipline scolaire se situe sur le versant de véracité des faits datés, figés. Elle privilégie les contenus factuels, le récit linéaire. En histoire, elle s'appuie sur la chronologie, le déroulement linéaire, la liaison de l'avant à l'après. Décrire, par exemple, le Front populaire, ce sera raconter ce qu'il y a eu avant comme rendant compte de son avènement, puis voir ce qui le suit comme son échec. Massivement le plan chronologique l'emporte dans la production scolaire. Les élèves en intègrant ces données jouent leur « métier d'élève » (2).

Le métier d'élève : un dur métier

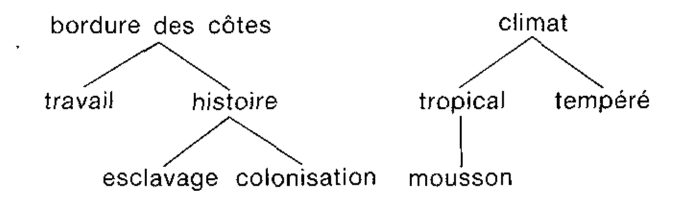
Pour remplir son rôle, l'élève tend à se conformer avec le cours ou avec le manuel. Il s'approprie un contenu déjà pensé et le restitue plus ou moins fidèlement, comme le montrent des observations conduites au collège et au lycée. Plus c'est en conformité avec le cours, mieux c'est, pourvu que la syntaxe ne fasse pas défaut. S'il s'éloigne trop du modèle proposé en donnant un résumé ou en opérant une synthèse, il est pénalisé. Ces synthèses ont forcément quelque chose de maladroit puisqu'il s'agit à la fois d'assumer la mise en récit et de franchir les obstacles syntaxiques. Paradoxalement, les efforts de construction notionnelle, les synthèses, sont peu reconnues sur le plan scolaire alors qu'elles sont pourtant plus ou moins revendiquées par les professeurs, comme nous allons le voir sur un exemple emprunté à la recherche portant sur l'articulation du passage de la 3e à la seconde, recherche désignée par le sigle A32.

Cette recherche met en évidence que les activités intellectuelles le plus souvent sollicitées par les questions posées sont des activités d'identifi-

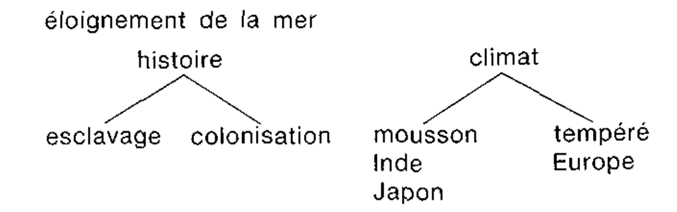
cation ou de reproduction. Avec ou sans appui documentaire, l'élève doit repérer (identifier) ou retrouver dans sa mémoire (reproduction) des informations lui permettant de répondre à la question posée : il identifie des lieux en les nommant, des hommes, des dates, des simultanéités, en conformité avec ce qui est enseigné. L'élève est rarement sollicité à réinvestir dans une production distincte du modèle identifié ; son activité est « extractive » et non « créative » (Barthes, **La rhétorique**). Ce qui revient à répondre simplement, par exemple, en géographie : Où est quoi ? Combien ? Et Pourquoi ? En établissant le plus souvent des relations binaires. En histoire, les activités sont de même nature. Il s'agit d'identifier : Qui fait Quoi ? Quand ? et Pourquoi ? dans une *succession causale chronologique.*

Ni trop, ni pas assez. Réciter plus ou moins fidèlement un cours, mais en triant l'information nécessaire est une attitude valorisée par la note, inversement restituer sans exprimer une prise de recul est pénalisé. Prenons comme exemple, un contrôle de géographie réalisé en classe de seconde, intitulé « commentaire de documents ». L'élève dispose de deux cartes : un planisphère partiel de la population où un point représente 500 000 habitants, et un autre planisphère représentant le même espace sur lequel figure la pluviosité annuelle exprimée en mm. La première question *invite la classe à identifier les espaces* représentés (en l'occurrence à s'apercevoir que le continent américain n'est pas représenté). Tous les élèves y parviennent. Les deux autres questions incitent l'élève à effectuer des mises en relation, de type binaire de la population/pluviosité. Beaucoup y parviennent et restituent les éléments puisés dans le cours. Par contre, qu'une partie des informations de la carte soit ignorée, *qu'il n'y ait pas de prise* en compte de latitudes visibles sur les deux cartes, pas de hiérarchie, pas de perception d'échelle, pas d'utilisation de légendes pour évaluer l'importance de la population importent peu. La différence entre des copies « moyennes » et des « bonnes copies » *tient au fait* que ces dernières ne se contentent pas de reproduire plus ou moins fidèlement le cours, mais font preuve, en plus, d'un autre savoir-faire mettant en évidence la capacité à prendre du recul. Ici, les exemples sont variés : tantôt des régions, tantôt des ensembles géopolitiques, tantôt des États, tantôt des zones climatiques et associés avec les facteurs explicatifs choisis dans différentes régions, facteurs humains, *naturels, économiques,* historiques. Comparons les trames conceptuelles des élèves avec celle du professeur en relevant, pour ce faire, dans l'ordre d'apparition, les mots exprimant des concepts et des faits.

Trame conceptuelle du professeur



Trame conceptuelle d'un élève ayant obtenu 15/20



Cet exemple illustre la convergence manifeste entre la trame conceptuelle du cours et celle d'une bonne copie. Ici, l'élève accomplit bien sa fonction, il répond aux attentes de l'enseignant et joue donc parfaitement son rôle d'élève. Inversement une copie très synthétique ou trop éloignée du modèle magistral est peu qualifiée. Par exemple, celle qui résume en une seule phrase « les hommes sont attirés par des régions de basse altitude et par la proximité de la mer » n'obtient *que 6/20 alors qu'elle exprime bien là, d'une part,* une grande partie des facteurs de répartition enseignés dans le cours, et d'autre part une aptitude à la généralisation.

La discipline scolaire a sa propre logique : elle se construit sur un large consensus quant au contenu ; une vulgate disciplinaire est très présente dans tous les cours, vulgate de mises en relations (le riz explique le peuplement de la Chine), de localisations (la mégalopolis est nord-américaine, la forêt équatoriale est amazonienne et africaine...). Le raisonnement proposé se rapproche de l'induction puisqu'il prend comme point de départ l'observation de cas particuliers, cepen-

dant il ne peut lui être assimilé car il ne débouche que sur une généralisation implicite.

LES « MANIPULATIONS » EFFECTUÉES PAR CELUI QUI PRODUIT

Que font les élèves lorsqu'ils produisent de l'histoire-géographie ? Quels gestes doivent-ils accomplir, quelles stratégies mettent-ils en œuvre ?

Le passage à l'écrit

Si, par définition, une production orale est production au même titre que la production écrite, il n'en reste pas moins vrai qu'elles ne sont pas deux formes de la même communication. L'observation menée dans le cadre de la recherche « nation » le montre clairement.

Un certain nombre de documents sont donnés à l'étude, concernant l'idée de nation, telle qu'elle a pu être mise en jeu dans des faits historiques avérés. Ces documents font jouer l'idée dans des sens différents, voire opposés. L'intervention des élèves est double. D'une part, il s'agit de débattre entre eux du sens possible des énoncés et de déchiffrer « l'énigme » (3), d'autre part, de faire part de leurs réflexions par écrit. Le trait saillant de cette situation (problème) est la disparité entre les éléments du débat et la production écrite. L'écrit ne garde pas trace de la multiplicité des stratégies envisagées, il n'est pas non plus la restitution du travail de pensée qui le précède, mais un geste nouveau.

Le rôle des représentations

Quelles sont les forces qui interviennent et qui *font de la production autre chose que la communication du débat de pensée ?* C'est en opposant activité de production et activité de manipulation, de tâtonnement qu'il nous paraît possible d'esquisser une approche de la production scolaire, en particulier en histoire. Notre hypothèse est la suivante : lorsque l'élève cherche, tâtonne ou lit d'une part, et lorsqu'il écrit, d'autre part, pour un lecteur expert, il est dans deux espaces différents relativement étanches l'un à l'autre. L'exemple cité précédemment donne à penser que, lire en vue d'un débat et lire en vue d'une production écrite, ne sont pas du tout des gestes identiques. Dans cet exemple, il faut aussi souligner le rôle joué par les représentations : investis*sement des perceptions* et des conceptions que le sujet convoque immédiatement pour qu'advienne un sens. Leur fonction est de permettre à chacun d'ordonner les situations qu'il rencontre. Le cou*rant d'analyse des représentations sociales* (Moscovici, Jodelet) a largement insisté sur le rôle joué par l'affectif, l'opinion, le vécu. De leur côté, la sémantique cognitive (4) et tous les modèles de traitement de texte *s'accordent à reconnaître que*, pour traiter un texte, les énoncés ne sont pas plus importants que les représentations et opérations cognitives mises en jeu. Les représentations possèdent un fort pouvoir explicatif car elles donnent du sens aux associations. Dans l'exemple cité précédemment, ce sont bien les représentations qui animent les stratégies mises en jeu et qui donnent, à l'activité de tâtonnement, une si grande diversité.

Cette activité a lieu dans un débat de groupe où chacun est pris dans la confrontation de ce qu'*il* juge le plus vraisemblable avec ce que les autres jugent comme tel. On voit bien qu'il s'ébauche là un niveau de rationnalité indissociable de son lieu social ; celui qui écrit pour un lecteur expert n'est pas du tout dans la même situation d'élaboration de sens (5).

La spécificité de l'histoire

Le premier impératif est de rendre présent quelque chose qui n'est plus et qui ne peut se restituer qu'à travers la narration : levier efficace pour faire parler les événements. Ce faisant, l'élève reproduit, en résonance, le modèle scolaire mais ce modèle occulte les raisons pouvant conduire aux dissonances. Que tout pousse l'élève à reproduire le récit des faits, n'exclut pas qu'il puisse intervenir comme un actif metteur en scène du discours qui lui est proposé. En histoire, massivement on utilise la lecture comme outil privilégié, mais un mauvais lecteur en histoire n'est pas forcément un mauvais lecteur ailleurs. Si lire, comme le montrent les psycho-cognitivistes, *consiste à* hiérarchiser, prendre et négliger, comment l'élève hiérarchise-t-il en présence d'un corpus documentaire ?

L'intérêt des élèves est très inégal selon les questions traitées au programme. Cet intérêt se répartit schématiquement selon deux axes : l'un qui se nourrit de la puissance du secret (Grecs et Romains ne fascinent pas autant que les Égyp-

tiens), tel que le soutient la lecture de la fiction littéraire, l'autre est celui de la communication de la mémoire nationale. A ces grands axes, on peut ajouter d'autres indices tels que l'attrait pour le drame progressiste, le privilège des événements par rapport aux structures, la résistance aux exposés synchroniques, la réticence à la multiplicité des causes.

La lecture de textes historiques n'est pas seulement conditionnée par les représentations individuelles propres à chacun, elle est aussi profondément liée à la culture de l'histoire et de la langue dans la culture scolaire. Parmi les disciplines scolaires, l'histoire se distingue au moins à deux titres. Elle ne se produit, d'une part, dans aucun *exercice spécifique (6) : résumé ou dissertation ne* lui sont pas propres ; d'autre part, elle ne hiérarchise pas ses objets d'étude en fonction de l'âge des élèves. L'Égypte par exemple, étudiée au programme de 6[e], n'est pas plus simple que la Révolution, étudiée en classe de seconde. L'histoire scolaire installe les sujets imposés par les programmes dans une perspective de progrès. Certes, cette vision progressiste n'est pas née de l'école : elle est attachée à la notion des temps modernes et ne fait l'objet d'aucun enseignement particulier. *Cette précompréhension du temps joue* un rôle essentiel dans la représentation des objets *historiques. Ce fait a de fortes implications rhéto*riques. Dire en histoire, c'est dire ce qui a été. La parole énonciatrice du discours historique scolaire et le temps irréversible du progrès sont solidaires. Il y a là un véritable conflit pour l'élève entre l'idée de manipulation critique et l'idée du savoir historique ; dire le fait, c'est exclure que l'on puisse dire autre chose que le fait.

La narration : accès à l'histoire et obstacle

L'outil privilégié de l'histoire reste de loin la lecture ; la narration est le levier dont on se sert pour faire parler les événements historiques. L'efficacité de ce levier est de comprendre le passé. Mais si la narration est un outil efficace pour assimiler, elle peut aussi conduire à des non-sens.

Dans l'exercice scolaire, l'élève se trouve dans la situation de lire pour écrire ; le chapitre à apprendre, les documents à résumer sont lus dans l'optique d'une narration de leur contenu. Le travail de restitution dépend toujours d'une compréhension où le contenu est approprié par celui qui le mettra en texte. Cette mise en texte est confrontée à une double tâche : d'une part, mettre dans son propre texte le texte d'un autre, et d'autre part, l'objet qui y est décrit (7). Cette double difficulté se présente sous un jour spécifique en histoire. En effet, en tant que discours qui dit ce qui est réeellement arrivé, celui-ci ne peut être transformé. Le poids de cette contrainte ne peut être mésestimé dans un exercice où l'appropriation doit constamment se mesurer à la restitution.

Comme P. Ricœur (8) l'a montré, dire le temps passé, c'est faire du récit ; la narration est la mise dans le présent du passé. « La place en creux de l'imaginaire est marquée par le caractère même de l'avoir-été comme non-observable » écrit-il pour introduire à la nécessité de l'acte de figuration pour « se figurer » ce passé qui n'est jamais *une perception.*

Il faut donc un travail d'analogie, de métaphore où est représenté de « telle » ou « telle » manière le passé pour que, ce qui est lu ou entendu, soit compris dans l'espace du passé : ce que Ricœur appelle le travail tropologique du récit. « Voir *comme » s'impose à l'élève qui doit redire la* leçon qui fait foi du passé.

La vision du temps

La vision du temps comme temps du progrès apparaît vraiment comme l'organe de l'appropriation des événements : la lecture des acteurs et des figures du temps nous le montrent.

Figures des acteurs

Animant ici les événements comme des montreurs de marionnettes, deux figures se tiennent derrière les acteurs de l'histoire : la résistance et le mouvement. Référons nous à deux expérimen*tations conduites (dans le cadre de la recherche* sur la lecture en histoire à l'INRP) et portant, l'une sur la loi de 1841 réglementant le travail des enfants, l'autre sur le 6 février 1934. Dans les deux cas, il s'agissait de dégager les traits de l'événement à partir d'une mosaïque de textes.

Pour la loi de 1841, la souffrance des enfants, personnage agissant — dont la pression sur la décision était avant tout l'injustice qui lui était faite — représente le « mouvement ». À cette force s'opposent, sur le même pied, les hommes politiques, les patrons et les parents, figures équivalentes de la « résistance ». Cette présentation plausible s'anastomose volontiers avec certaines informations des textes. Le sens du vecteur dans la lecture est clair : sont mis au premier plan les

éléments qui servent à bâtir ce drame alors qu'est négligé ce qui n'est pas congruent avec ce scénario. Celui qui veut le nouveau, c'est-à-dire les partisans de la loi, l'emporte contre celui qui veut maintenir. L'intelligibilité de la scène, des personnages, et la nécessité des événements se trouvent dans cette supériorité.

En l'occurrence, ce mouvement recouvre le mouvement historique, mais ce n'est pas toujours le cas comme en témoigne le travail sur le 6 février. Le même drame est installé, mais à l'aune de l'évaluation, l'issue est moins heureuse. Le mouvement est ici aperçu derrière les manifestants qui veulent « renverser le gouvernement » — lequel occupe la place de la résistance. Le lecteur de l'événement s'identifie au personnage qui veut sortir d'un temps qui ne lui convient plus. Si on regarde du côté de la connaissance scolaire, la lisibilité de l'événement découle de cette identification. Il ne faudrait pas se précipiter ici sur la séduction de la figure du rebelle — ce qui vaut pour cet exemple, ne l'est pas pour le précédent. Aussi faut-il considérer la figure du temps qui sous-tend ces mises en scène.

Figures du temps

Les personnages de la résistance et du mouvement doivent leur définition non pas tant à leurs actions qu'à la force chronologique qu'ils sont. Ce ne sont pas tellement les causes historiquement situables de l'émeute ou de la dureté du sort qui font le héros du mouvement, mais plutôt l'évidence de la nécessité de sortir d'un temps pour entrer dans un autre. Cette évidence se manifeste comme émeute et comme injustice.

Nous sommes bien là dans une figure du temps du progrès qui peut être la réplique du temps de l'histoire, mais qui en est surtout une appropriation. Ce temps du progrès a une double figure, tout à fait conforme à la figure du temps historique, telle que nous l'avons héritée des Lumières.

Cette double figure encadre l'événement historique qui est pensé comme rupture, nouveauté qui divise le temps en deux : un temps archaïque duquel on s'arrache, et un temps moderne avec lequel on est en continuité.

C'est précisément cette scansion du temps qui est explicative de l'événement dans les productions scolaires. Il y a une grande logique pour le lecteur scolaire de ramener le logique au chronologique : le passage de l'avant à l'après est proprement l'explication. En tant que rupture, l'événement trouve sa justification en lui-même. L'investigation historique du lecteur scolaire est tout entière accaparée par la rupture qui est l'événement et non pas par l'inventaire des forces en présence. Ainsi, c'est la nécessité de s'arracher au temps d'avant temps de mécontentement, temps de souffrance, temps obscur qui rend clair le passage à la loi, de 1841, laquelle se situe dans un temps homogène avec celui d'aujourd'hui. Il s'agit bien du geste d'une conscience historique : ce n'est pas la sensibilité morale au juste et à l'injuste qui s'exprime ainsi. Preuve en est l'absence de questions sur la réalité du travail des enfants ou sur les idées des manifestants du 6 février. Le temps où les enfants souffraient n'est pas le même que le nôtre. En revanche, le temps où on essaie de les protéger est un temps avec lequel on se sent de plein pied. C'est un temps qui incarne le progrès par la loi ; c'est elle qui lui donne chair et vie. La succession historique suffit comme cause parce qu'elle est la ligne de séparation de deux qualités du temps. On voit aussi combien ce rapport de séparation et de fusion avec le temps inhibe l'interrogation des élèves sur les causes. Car, pour que la causalité soit posée, il faudrait d'abord ouvrir à l'énigme du changement. Or, c'est elle qui est forclose ainsi.

Ceci mesure l'ampleur de la tâche qui se proposerait d'aller dans son sens : il s'agit proprement d'opposer une conscience historique à une autre, et non pas de faire entrer dans l'histoire quelqu'un qui n'y serait pas encore, ou pas suffisamment.

Faire de l'histoire dans les producions scolaires, c'est dire le temps, avant toute autre chose.

DYNAMIQUE DE CET ESPACE

Cette représentation progressiste du temps ouvre vers diverses possibilités ; ce n'est pas une attitude unique, mais plutôt un espace dans lequel peuvent se développer des styles de narration bien différents. Des travaux que la notation scolaire jugera aux antipodes l'un de l'autre, peuvent très bien y appartenir également.

Rapide aperçu de cela : la meilleure et la moins bonne lecture des documents sur la loi de 1841, au sens étroitement scolaire de l'évaluation, obéissent à la même représentation, mais chacune sur un versant différent. La lecture la plus « satisfaisante » met en liaison cette loi et le développement de la protection du travailleur allant jusqu'au début de notre siècle ; le texte produit montre à

l'évidence la présence d'un temps homogène à ces luttes : c'est le même mouvement qui dure encore — en ce sens l'événement n'est pas clos. Soulignons le caractère opératoire de cette dynamique dans la lecture : c'est elle qui sélectionne les informations, mais ce ne sont pas les informations qui mènent à elle. Elle cherche exactement ce qui peut la faire apparaître, néglige le reste, mais n'est en aucun cas une déduction.

La production la moins « bonne » reste apparemment étrangère à tout ce qui est historique dans les documents pour se concentrer sur le malheur des enfants. Par exemple, là où il est question de conditions de travail des enfants, obligés de rester de longues heures debout, la lecture traduit ainsi : « les enfants sont dans la boue ». L'investissement de la lecture va tout entier vers la figure mythique de l'enfant, englué dans ce temps archaïque dont il y a nécessité qu'il soit libéré et dont témoigne son malheur. La lecture est ici tournée vers le versant d'avant la rupture : la description n'est pas simple complaisance imaginaire, mais bien explication et formulation de la cause. Cette production est le fait d'un élève particulièrement studieux, quasi à l'excès : il sait donc beaucoup de choses sur l'événement en question, alors que paradoxalement, son texte est très pauvre en éléments proprement historiques.

Visiblement, l'espace où on sait de l'histoire n'est pas immédiatement celui où on lit de l'histoire. Ce n'est pas la dynamique de l'archive en mémoire qui dessine les lignes de lecture.

Cette multiplicité des gestes possibles et des exploitations de ces deux versants du temps progressiste s'exprime également dans l'investissement par l'intérêt de curiosité de certains lieux du programme scolaire. Les périodes apparemment immobiles, ou bien les domaines où le temps n'est pas perceptible (art par exemple, modes de production), sont d'une saisie malaisée : l'irréversible s'y lit mal, et l'objet décrit reste fermé sur lui, étranger à l'appropriation. Le temps archaïque sur le fond duquel le progrès s'arrache et sur lequel l'interrogation n'a pas lieu de s'arrêter, peut par renversement, devenir l'objet d'une fascination, celle même qui s'attache à ce dont on est complètement séparé : la fascination qu'exerce l'Égypte se nourrit de la séparation extrême où elle se trouve par rapport à un temps avec lequel on peut se sentir en continuité ; ni Rome, ni la Grèce ne sont aussi loin, du fait d'ailleurs de la tradition essentiellement scolaire.

CONCLUSION

Cette voie d'approche qui consiste à étudier les gestes de celui qui produit permet d'apprécier les dimensions de la conscience historique dans laquelle il se formule le passé. L'élève qui fait une rédaction au passé n'est pas dans le passé de l'histoire. Entrer dans le passé de l'histoire, c'est manipuler les événements du temps progressiste. Ce qui est lu, c'est la temporalité du passage de l'avant à l'après. Le lecteur fonctionne à partir d'une représentation historique du temps qui est un temps démocratique et matériel. S'approprier le temps, c'est faire jouer cette représentation.

Le récit du passé historique est sous la commande d'une représentation du temps comme temps de rupture, et la narration de cette rupture est « cause ». Cette représentation du lecteur scolaire, réalité historique de notre culture, trouve un écho systématique dans la discipline historique scolaire où les objets sont exposés et donnés selon la logique du progrès vers aujourd'hui, véritable logique du passage. Ceci nous amène à cette vue paradoxale sur le reproche de positivisme adressé à l'école. Ce qui « s' »enseigne — est compris par le biais de la narration avec sa causalité du passage. Demander de redire l'histoire, de produire son récit, c'est inévitablement rencontrer la difficulté inhérente à la narration. Ceci rejoint le geste de M. Foucault, soucieux de « positivité » selon sa propre expression, lorsqu'il veut interdire qu'on puisse « se figurer comme », se rendre familière l'histoire de Pierre Rivière, et aussi lorsqu'il s'interdit à lui-même tout récit pour construire purement la juxtaposition des pièces du dossier de l'histoire. Ainsi se pose la question du non-narratif dont l'histoire a besoin pour que la narration ne soit pas subrepticement cause et transparence dans ce qu'elle a l'air d'énoncer simplement.

Produire de l'histoire, c'est avant tout dire le temps. On ne peut être attentif à ce geste que si on aborde les productions scolaires sans se laisser absorber par les impératifs institutionnels de l'évaluation.

Colette Crémieux,
Lycée de Maisons-Alfort, 94 ; INRP

Pierre Jakob,
IUFM d'Amiens ; INRP

Marie-José Mousseau
INRP

NOTES

(1) Baudelot C., Establet R., « **Le niveau monte, histoire d'un mot** ».

(2) Perrenoud P. (1984).

(3) Cf. Article Situation-problème.

(4) Denhières G, Baudet S. (1992). — **Lecture, compréhension de texte et science cognitive,** PUF.

(5) Habermas J. (1987). — **Théorie de l'agir communicationnel.** Fayard.

(6) In INRP (1992 a).

(7) René D., **Apprendre à écrire un devoir d'histoire,** in Pratiques, n° 69.

(8) Ricœur P. (1985). — t. 3, ch. 5.



Les effets d'un enseignement culturel en histoire

Marie-Christine Baquès

Comment évaluer à long terme les effets d'un enseignement culturel en histoire ? Comment analyser le changement chez les élèves dans ce domaine ? L'entretien différé, en donnant une entrée dans le processus lui-même, permet de saisir la complexité et la dynamique des relations et des interactions au sein du réseau de représentations mis en cause. Il met en évidence les liens entre pratiques, élargissement des compétences et représentations. Il rend possible de mieux approcher les facteurs du changement, les obstacles qu'il rencontre. Il montre qu'une initiation culturelle est possible en histoire, qu'elle entraîne une évolution positive de la représentation de cette discipline et l'acquisition d'un savoir historique.

Comment appréhender les effets d'un enseignement culturel en histoire ? Dans le domaine des acquisitions scolaires, le processus du changement se laisse difficilement percevoir, a fortiori lorsqu'il concerne ces évolutions de longue durée que sont les évolutions culturelles. Les instruments d'évaluation qui fonctionnent sur le temps scolaire, questionnaires, entretiens, livrent parfois des amorces de changement dont on ne peut estimer ni l'irréversibilité ni les conséquences. Ils permettent de mesurer certaines évolutions à tel ou tel niveau mais ne laissent guère entrevoir les interactions dynamiques qui déterminent et accompagnent ces mutations.

La pratique d'entretiens différés permet, en revanche, de rendre compte de la complexité d'un processus se déroulant sur un temps long et de la diversité des éléments qu'il met en jeu. Je m'appuierai sur la recherche que j'ai menée en 1987-1988, à partir d'une expérience d'initiation à la culture plastique et visuelle du premier XX[e] siècle (1) dans le cadre du programme d'histoire de première, pour mettre en lumière la richesse de ses apports.

LA RECHERCHE : OBJET, DISPOSITIF

La recherche entreprise en 1987-1988 était conçue dans l'intention de saisir la complexité du processus d'appropriation par les élèves de l'enseignement culturel proposé et de ses prolongements.

> « *Parce que les connaissances ne sont pas des choses que l'on accumule mais des sys-*

tèmes de signification par lesquels le sujet se saisit du monde... Parce que la mémoire n'est pas un recueil d'archives mais l'intégration d'informations dans un futur possible où l'on se projette... Parce que les connaissances ne se construisent pas sur l'ignorance mais par la réélaboration de représentations antérieures sous la pression d'un conflit cognitif... » Philippe Meirieu (2).

Cette recherche a confirmé pour moi la justesse d'une remarque qui rend sensible le changement comme processus complexe et le jeu dialectique qui s'y opère entre pratique, élaboration des connaissances et implication personnelle. Je l'ai conçue comme une recherche de type évaluatif, effectuée sur le terrain par l'enseignant-chercheur. Elle a concerné l'ensemble du processus d'enseignement : réflexion sur les objectifs et les choix intellectuels et pédagogiques, construction de séquences et mise en œuvre, élaboration d'une procédure d'évaluation, retour critique, enfin, sur la démarche et la mise en œuvre.

Elle reposait sur une double attente :

— l'apport pour l'étude de l'histoire d'un passage par la culture artistique à travers la confrontation avec la matérialité d'objets artistiques ;

— l'apport pour la didactique de l'histoire d'une réflexion sur cet apprentissage et sur la construction du processus d'évaluation d'un fragment de pratique.

Deux divisions de première d'un lycée technique parisien ont participé à la mise en œuvre.

Le dispositif d'initiation consistait à mettre les élèves, pendant une année scolaire, en présence d'objets d'enseignement construits afin de mettre en relation la culture plastique et visuelle et le programme d'histoire de première. J'entends par objet d'enseignement un ensemble délimité formé de documents et d'une grille de questionnement élaborée en fonction d'une problématique et d'obstacles déterminés. L'objet d'enseignement (3) est le produit d'une démarche de construction entreprise par l'enseignant et donc de son activité créatrice. L'interrogation est posée de façon à amener la découverte et l'assimilation de la notion-clé ou du couple de notions-clés choisis de façon à structurer un réseau de notions adjacentes, de contenus factuels et de savoir-faire généraux et disciplinaires. Ce dispositif rappelle l'un des trois types de situations-problèmes définies par Philippe Meirieu (4). Les objets d'enseignement proposés aux élèves ont été construits autour d'œuvres d'art ou d'images fixes et animées, étudiées dans leur spécificité. L'ensemble de l'apprentissage a été structuré par un réseau de notions-noyaux introductives à notre modernité : la notion même de modernité, mais aussi celles, adjacentes, d'avant-garde et de crise des valeurs ainsi que l'opposition culture cultivée/culture de masse et le couple publicité/propagande. Il s'est effectué dans le cadre d'un PAE se déroulant sur l'ensemble de l'année et dont les éléments ont été constamment reliés à l'ensemble de la progression du cours d'histoire, cours dialogué construit selon une démarche linéaire traditionnelle.

L'évaluation a pris la forme de deux questionnaires, proposés aux élèves, l'un avant l'apprentissage, l'autre à la fin de ce dernier. L'évaluation terminale a été approfondie grâce à des entretiens menés, selon les cas, deux ou trois ans après l'expérimentation. La quête d'un type d'évaluation adapté à une formation impliquant le domaine artistique conduit, en effet, à penser que les instruments d'évaluation les plus riches sont ici ceux qui mettent en évidence les liaisons, les interactions, les démarches et leurs évolutions.

Principaux résultats des évaluations effectuées sur l'année scolaire

Au cœur de l'évaluation initiale, l'analyse d'une affiche d'Oscar Kokoschka : **Le meurtrier, espoir des femmes,** affiche complexe, faisant puissamment appel aux affects et choisie en raison même de ces spécificités. L'analyse des textes produits par les élèves sur cette affiche entraîne au cœur de démarches mentales multiples. Elle manifeste un rejet fortement exprimé de certaines des caractéristiques les plus expressives du beau moderne : un sens non évident au premier abord, la déformation, les contrastes violents de couleurs et de formes, tout ce qui ne correspond pas à un idéal du beau conçu comme harmonie. En fin d'année, une nouvelle évaluation montre des acquis factuels substantiels mais la représentation du beau n'a évolué que très légèrement. Sur une dizaine de tableaux présentés à leur jugement, les élèves des divisions expérimentales récusent toujours ceux dont la modernité est la plus extrême, dadaïstes ou abstraits et les raisons invoquées marquent peu d'évolution : conception intellectualiste du beau, rejet de toute discordance, de toute vision « dérangeante ». Cependant, le rejet de

toutes les visions modernistes est moins fréquent que dans les divisions-témoins et les éléments d'appréciation esthétique plus variés. L'évaluation ainsi conçue a mis en lumière, au cœur de la représentation esthétique des élèves, l'idée de beau, donné la possibilité de discerner leur conception de l'art et son évolution à court terme.

Cependant, elle n'a pas permis de relier l'évolution éventuelle de cette vision du beau avec celle des pratiques et a laissé de côté l'influence possible des changements constatés sur la représentation du cours d'histoire, sur celle de l'histoire elle-même. Elle a donc été prolongée par une série d'entretiens menés deux ans après l'expérimentation avec des anciens élèves des divisions expérimentales (5).

LES ENTRETIENS DIFFÉRÉS ET CE QU'ILS DISENT

Descriptif

L'*enquête a posteriori regroupe* une dizaine d'entretiens. Il s'agit d'un corpus très restreint mais qui permet d'exercer une double décontextualisation temporelle et spatiale (car réalisés hors du lycée et avec des sujets qui, à deux exceptions près, l'avaient quitté). Le choix des jeunes interrogés est en partie aléatoire. Ont été retenus comme critères de choix la division, le sexe, la variété des situations scolaires empiriquement cernées grâce au parcours et le caractère représentatif dans le réseau de relations de la division d'origine. En 1re G2, Soumia représente le groupe d'amitié des filles en situation de difficultés scolaires et personnelles, Aïssa faisant le pendant pour les garçons. Sonia est, en 1re G, scolairement bien adaptée, Patricia et Frédéric sont représentatifs du groupe, valorisé dans les divisions de G mais au parcours scolaire parfois difficile, des élèves « dynamiques ». En 1re B, Carole et Yves-Olivier semblent en voie de *déscolarisation, mais* à partir de situations opposées en regard des acquis scolaires et culturels, Samir et Martine bien adaptés scolairement sont éloignés de toute culture artistique, Cécile et Anne-Pascale, élèves bien intégrées au système scolaire sont issues de *milieux culturellement* favorisés.

Les questions posées, semi-directives, s'articulent autour des thèmes suivants : l'importance reconnue à l'expérience par le sujet, le souvenir des activités et des domaines parcourus, l'éventuelle évolution des pratiques, les conséquences possibles de l'expérimentation sur l'appréciation que les anciens élèves ont de l'histoire.

L'analyse des entretiens est inspirée par la procédure *proposée dans le chapitre* IV de l'ouvrage de Laurence Bardin **L'analyse de contenu** (6) : recherche de la thématique et de la logique sous-jacente à chaque discours en la suivant en quelque sorte de l'intérieur, puis regroupement des thèmes et étude transversale pour retrouver des constantes à partir d'une grille de questionnement.

Que disent les entretiens différés ?

Quelques questions me guident aujourd'hui pour analyser ces entretiens différés et juger de la pertinence de cette pratique : quelles traces dans la mémoire des élèves ? Quelles évolutions des pratiques et des représentations ? Y-a-t-il un lien entre les évolutions constatées ? Quels ont été les principaux obstacles au changement ?

Quelles traces dans la mémoire des anciens élèves ?

La mémoire des sujets retient massivement les activités nouvelles ou à caractère ludiques : visites de musées, vidéo-club, utilisation du vidéo-disque. Les points d'ancrage les plus solides concernent les domaines dans lesquels l'initiation a été massive et répétée : peinture, cinéma, affiche de propagande.

Les entretiens dans lesquels figurent des points forts purement esthétiques, vision esthétique ou caractère formels, sont minoritaires.

Le surréalisme, thème étudié parallèlement en littérature en 1re G et approfondi en Terminale pour ceux de 1re B, constitue, cependant, pour une partie des sujets un des points d'ancrage de l'initiation. Ceci vient à l'appui de l'importance du *rôle que l'on peut attribuer au renforcement* et à la continuité des activités.

La couleur est le caractère formel le plus souvent cité. Son évocation s'accompagne souvent d'un intérêt très vif pour l'initiation qui semble lié à une représentation de dynamisme, de joie, à un certain aspect ludique. Elle corrobore ce que disent les élèves eux-mêmes de l'importance qu'à joué pour eux une utilisation du visuel massive et approfondie.

Analyser le rôle des technologies éducatives s'avère plus difficile. L'utilisation du vidéo-disque (7) a parfois intéressé comme approche de la haute technologie mais, trop rapide et limitée, excluant l'appel à l'affectivité, son apport se limite à certains sujets. Le rôle des grilles d'analyse apparaît ambigu. Souvent citées, utilisées deux ans après pour approcher un tableau par quelques-uns des jeunes interrogés, elles ont dans certains cas fourni les quelques repères nécessaires à une appropriation de l'œuvre d'art mais ont parfois renforcé une représentation de la beauté liée à l'intelligibilité. Pour certains sujets, les questionnaires plus ouverts ont joué, en revanche, un rôle moteur dans l'évolution du regard.

> Ainsi Cécile, « *Ce qui avait été peut-être plus utile, c'était le commentaire des photos sur la Révolution russe... On avait fait un bon délire dessus... avec les couleurs... parce qu'on avait fait le commentaire de la photo sans que les questions soient orientées.* »

Mais Cécile a bénéficié d'une imprégnation à la culture artistique dans le cadre familial : l'usage de questions ouvertes est-il aussi efficace pour des sujets ne disposant d'aucun repère ?

Les questionnaires sur les films ont parfois joué un rôle déterminant pour fixer l'intérêt des élèves. En constituant les films comme objet d'étude, ils ont, pour certains des jeunes qui avaient accès, dans leur milieu familial, à des « films-monuments », contribué à éliminer le caractère d'obligation sociale. Ils ont incité d'autres élèves à des travaux de recherche qui ont fait naître chez eux le plaisir. Les enquêtes, elles-mêmes, ont parfois joué un rôle important dans l'adhésion au projet par les domaines nouveaux révélés et parce qu'elles ont eu un effet de valorisation. Demander leur avis aux élèves dans le cadre scolaire dans le domaine discriminant/valorisant de la culture a contribué, pour les élèves de 1re G, à améliorer une image de soi caractérisée par le sentiment d'un déficit lié à l'image technicienne de leur orientation. Les enquêtes ont eu la même fonction de valorisation pour des élèves de 1re B en grande difficulté scolaire comme Carole.

De nouvelles pratiques ?

Certains des anciens élèves interrogés, ont accédé, depuis l'initiation, à des pratiques culturelles qu'ils ignoraient ou refusaient trois ans auparavant et qui leur sont devenues accessibles et désirables. L'ouverture a une amplitude variable : début d'accès dans certains cas, changement radical pour au moins trois des sujets interrogés. L'enthousiasme pour l'expérimentation et le développement des pratiques de consommation culturelle coïncident d'ailleurs. Les sujets chez qui elles ont évolué avec le plus d'ampleur, Carole, Soumia, Aïssa, sont ceux qui n'avaient bénéficié d'aucun accès à l'art dans leur milieu familial et se trouvaient en situation de grande difficulté scolaire. Les pratiques ont moins changé dans le cas des élèves qui ne ressortaient que d'une des deux situations décrites. Chez les sujets qui avaient bénéficié d'une réelle imprégnation culturelle dans leur milieu familial, la pratique s'est développée et approfondie, à l'exception notable d'un garçon déscolarisé qui avait peu participé aux activités proposées. Elle est, cependant, parfois, liée à l'orientation d'études mûrie bien avant la classe de première, et au rôle d'un entraînement amical.

L'histoire : un apport à l'apprentissage

On peut avancer, tout en nuançant cette affirmation, que l'initiation à la culture artistique moderne a constitué, pour beaucoup, un facteur favorisant l'apprentissage de l'histoire.

Une bonne partie des sujets interrogés remarquent que l'accès à la culture artistique du premier XXe siècle a donné un contenu « concret » au cours d'histoire en présentant des objets créés par les hommes de l'époque, en donnant à voir, et à appréhender ce qu'ils pensaient.

> « *Parce que c'est vrai que l'on ne se rend pas compte...* » explique Carole, « *quand on est dans une autre époque, on arrive pas à se rendre compte vraiment. Pour nous, c'est théorique, on arrive pas à vivre en fait l'époque et à travers la culture, des fois, on se rend mieux compte de l'époque qui est passée.* »

L'accès, si limité soit-il, à la création du premier XXe siècle et plus généralement à quelques-unes de ses formes culturelles, a donc créé un effet de contexte par l'évocation des mentalités. En quelque sorte, elle a conféré à l'étude de cette période l'épaisseur du vécu, elle lui a « donné de la chair ». Pour Frédéric,

> « *C'est comme lorsqu'on peut mettre un visage sur un nom.* »

Elle a aussi permis aux élèves de se donner des repères visuels, images-fortes qui demeurent comme autant de repères structurant la mémoire. Ainsi Cécile remarque :

« Je me rappelle de certaines images,je ne me rappelle pas du cours, mais je me rappelle de certaines images... Si on fait du visuel, il est sur qu'il en restera quelque chose. »

Même des jeunes qui se disent « non-visuels » comme Anne-Pascale, en remarquent l'importance.

En revanche, les sujets, font peu état, parmi les acquis structurants, des notions mises en évidence, peut-être parce que cela n'avait pas, autant que l'apport du visuel et du vécu, l'attrait de la nouveauté et/ou un caractère ludique.

Évolution des représentations ?

L'analyse des entretiens montre que les effets de l'initiation sur les représentations sont variés, plus ou moins superficiels selon les sujets, d'une intensité diverse selon qu'il s'agit de l'art en général, de l'art moderne ou de l'histoire. Elle montre aussi qu'il y a interaction entre ces évolutions et qu'y interviennent massivement, à côté de la nouveauté, du caractère actif et hédoniste des activités proposées, l'effet de valorisation personnelle et sociale de l'initiation culturelle et le contact intellectuel et affectif avec les créateurs.

Une évolution de la représentation de l'histoire ?

Même si la complémentarité entre le cours d'histoire et les activités participant de l'initiation culturelle n'a été perçue que par une moitié des sujets interrogés, elle en a souvent modifié la représentation. Elle lui a restitué l'épaisseur du vécu que la parole échoue souvent à faire ressentir d'autant plus que la parole de l'enseignant d'histoire est ordonnée, construite, hiérarchisée et s'éloigne donc de l'opacité vivante du récit linéaire. Pour bon nombre d'élèves, en effet, la parole, muette, n'appelle pas les images mentales nécessaires à l'évocation du vécu. L'histoire leur apparaît donc comme un échaffaudage théorique et froid. En revanche, le contact avec des créations humaines rapproche les élèves des hommes du passé, en tant que producteurs d'objets valorisants et ce d'autant plus que l'objet artistique parle à l'affectivité et à l'imaginaire. Il est donc susceptible de fournir un pont entre le passé et le vécu des élèves. L'histoire n'est plus ressentie comme régression vers un passé poussiéreux mais comme fabrication des hommes, comme dynamisme. Écoutons Soumia :

« Le créateur n'essaie pas de reculer vers le passé, même lorsqu'il peint des choses historiques. »

L'histoire, pour elle, connotait un recul. Après l'initiation elle se relie au présent par l'activité créatrice des hommes. Elle contribue même, semble-t-il chez cette jeune-fille maghrébinne, à une intégration fortement souhaitée. Elle efface, en effet, l'image négative qu'elle se faisait du passé et donc le clivage avec ses ascendants par la relation crée entre passé et modernité, dynamisme.

« Cela évoque chaque moment de notre vie et de celle, par exemple de nos grands-parents par les choses qu'ils pouvaient faire en ce temps-là. »

Pour Soumia, le savoir historique, auparavant coupé de sa propre vie, est devenu pertinent puisqu'il lui permet à la fois de se situer par rapport à ses ascendants et par rapport à la société en lui offrant un modèle unificateur, celui de l'homme créateur. L'initiation a joué un rôle similaire pour d'autres sujets avec des modalités différentes : dans le domaine des relations affectives pour Carole, dans celui de la réintégration symbolique à son milieu social pour Frédéric. Par des détours variables, les savoirs en jeu sont donc devenus pertinents pour ces trois jeunes. Comme nous le verrons plus loin, cette pertinence est liée à la découverte d'un modèle humain, celui du créateur (8).

Une modification liée à l'évolution de la représentation de l'art et de sa consommation

La modification, majoritaire chez les sujets interrogés, de la représentation de l'histoire, semble plus massivement liée à une évolution de la représentation de l'art en général qu'à celle de la représentation de l'art moderne.

En deux ans, s'est opéré, pour plus de la moitié des sujets interrogés, un renversement presque total de la représentation de la consommation artistique. Ils sont passés d'une conception où elle était vécue comme inutile, sélective, ne pouvant les concerner pour des raisons sociales et/ou

scolaires parfois masquées par l'invocation du groupe d'âge (9), à une représentation valorisant l'art et sa consommation. Cependant, l'évolution est plus ou moins marquée. Certains en restent à une vision très sociologique de la consommation culturelle. Pour d'autres, le changement est radical. Dans certains cas, on ne peut parler de modification d'une représentation de l'art tant ce domaine était étranger au sujet, s'est opérée véritablement la construction d'une conception de l'art. Patricia dit des peintures et des sculptures :

> « ... *je les vois d'un autre œil dans le sens où avant, vraiment, je ne les voyais pas...* »

Corrélative à l'éducation du regard, la conception qu'elle s'est donnée oppose l'art, qu'elle situe du côté de l'affectif, à la publicité objet d'étude.

> « *Pour la pub (sic) à la télé (sic), ce qui m'intéresse surtout, c'est comment la chose est amenée... pour la peinture c'est ce qu'on ressent en regardant la peinture. On essaye d'imaginer ce que le peintre a voulu montrer, décrire... faire ressentir... ce qu'il a exprimé... c'est cela...* »

L'art est devenu une source de plaisir, et d'enrichissement personnel en offrant une possibilité de rencontrer des personnes d'autres milieux, par l'apport intellectuel et surtout par le contact avec la pensée du créateur. Il y a donc bien là accès à une véritable expérience esthétique.

Pour Soumia, Carole, Sonia et Aïssa, la conception de l'art s'est modifiée dans le même sens. C'est d'ailleurs pour ces élèves, que l'ouverture à la pratique s'avère la plus importante, devenant même, dans le cas de Carole, attitude active puisqu'elle organise des sorties culturelles pour les étudiants dans le cadre de l'Université qu'elle fréquente.

Lorsque l'art faisait partie d'une pratique culturelle familiale acceptée, l'initiation a introduit aussi une évolution en donnant à certaines pratiques, celle du cinéma pour Anne-Pascale, le caractère d'une adhésion personnelle.

Dans cette modification de la représentation de l'art, la valorisation personnelle et scolaire introduite par l'expérimentation, a joué un rôle souvent déterminant. Reprenons l'entretien avec Aïssa :

> « *Au départ, c'était pour les gens qui n'avaient rien à faire et qui étaient plutôt intéressés par de nouvelles méthodes pour apprendre quelque chose de plus, ceux qui n'ont pas besoin de travailler autant et plutôt pour une catégorie de la société, pour une catégorie différente de celles qui font G... Je pense que l'art, ça (sic) reflète quelque chose qui peut-être intéressant pour tout le monde bac G ou bac B c'est pareil. C'est plutôt une culture personnelle à avoir pour mieux discuter, s'intéresser aux choses... plutôt une vision globale différente ce qui entraîne une discussion, un contact avec les autres qui peuvent être différents.* »

La valorisation de l'orientation et la modification de la représentation de la culture artistique qui, de pratique sociale d'une élite devient aventure personnelle et nouvelle vision du monde, source d'enrichissement et de contacts, jouent ici dans une interaction particulièrement efficace.

Autre élément qui concourt à la modification de la représentation de l'art : l'accès à la différenciation car il déstabilise la représentation antérieure. L'acquisition de points de repère permet d'élargir le registre des opérations mentales en multipliant les opérations de classement, de choix, de regroupements. Le questionnement a parfois joué dans le sens d'une appropriation en obligeant l'élève à exercer sa pensée sur l'œuvre d'art. Paradoxalement, pour certains comme Anne-Pascale, l'obligation scolaire a abouti à changer le sens des pratiques familiales de consommation culturelle et à les faire passer d'un vécu purement sociologique et passif à une adhésion personnelle.

> « *Je l'aurais fait* (aller voir Potemkine), *mais par obligation. Là, il y avait une étude à faire : cela mettait dans l'ambiance du film et cela obligeait à comprendre.* »

Confrontés à des situations complexes, les élèves ont pu construire par le jeu des ressemblances et des différences, leur propre grille d'analyse de l'œuvre d'art, facteur d'appropriation personnelle. Ainsi, comme Aïssa, ils ont pu accéder à la différenciation :

> « ... *maintenant j'essaye de trouver en regardant les tableaux, j'essaye de trouver les visions type expressionnisme (sic)..., cubisme... etc., qui sont entrées en moi, si je veux dire (sic). C'est une notion qui est restée (...). Avant, je ne m'y connaissais pas, expressionnisme, impressionnisme, pour moi tout ça c'était pareil.* »

Cet accès à la différenciation donne à l'élève l'impression d'avoir acquis une compétence. Il

remet en question le rejet globalisant comme on peut le percevoir à travers cette réponse de Patricia.

> *« ... maintenant, je ne dis pas que je fais une critique, je vois les points positifs qui me plaisent. Je ne dis pas : "c'est moche, point, je n'aime pas." »*

L'accès à la différenciation permet aussi un choix motivé. Lorsque l'on demande à Sonia si l'initiation amorcée en première a eu un effet sur ses pratiques culturelles, elle les pense en termes qualitatifs et remarque :

> *« J'essaie, ce ne serait-ce que par rapport aux films, d'avoir un style de réalisateur, de m'y attacher, de voir ce qu'il fait. Je m'attache beaucoup moins aux films commerciaux. »*

Je reprendrais donc ici volontiers l'image de Maryvonne Sorel : l'expérimentation a entraîné une *« remise en route de la machine à penser »* (10).

Qui plus est, comme en témoignent la réponse de Sonia et, plus ou moins nettement, la moitié des entretiens, cette acquisition de compétences a offert aux élèves la possibilité d'un contact avec les créateurs et leur pensée. Elle a introduit, de ce fait, un lien affectif avec l'œuvre. La question-clé, dans une initiation à la culture artistique centrée sur l'objet artistique dans sa spécificité, semble donc bien être la suivante : « qu'est-ce que l'artiste a voulu faire ? comment a-t-il répondu au problème de la peinture, du cinéma ?... ». Elle introduit en effet, pour les élèves, un véritable projet dans leur apprentissage, celui de communiquer avec le créateur.

Une évolution beaucoup plus timide en faveur du beau moderne

En revanche, la représentation de l'art moderne a beaucoup moins évolué, la pratique même n'étant pas vraiment significative puisqu'elle poursuit parfois un but scolaire, sociologique, ou lié à des amitiés, puisque parfois, la pratique coexiste avec un rejet total ou partiel des visions modernistes. Excepté dans le cas particulier d'Yves-Olivier, le rejet n'est cependant plus systématique, les sujets tentant de se placer au point de vue de l'auteur, de le comprendre. Comme le dit Anne-Pascale :

> *« Mon opinion, cela l'a peut-être rendue plus positive : maintenant, je ne dis plus : c'est une croûte. »*

Cependant, les aspects les plus dérangeants du beau moderne provoquent encore le plus souvent un rejet. On le perçoit même chez des jeunes qui ont une pratique culturelle importante y compris lorsque le contact personnel avec le créateur est devenu partie intégrante de la représentation. La conception du beau demeure en effet normative, liée à la vision d'un idéal fixé a priori et reposant sur les quelques piliers déjà mis en évidence lors des analyses de l'affiche de Kokoschka et des préférences picturales des élèves : le beau assimilé à l'harmonie, à la réponse adéquate à une fonction, le beau naissant de l'intelligibilité réelle ou supposée de l'œuvre ou des finalités de l'artiste. Ce qui ne correspond pas à ces critères esthétique suscite toujours le refus. Cécile, qui parcours les expositions, rejette Picasso faute d'arriver *« à le comprendre »*. Yves-Olivier affiche ses préférences pour le post-modernisme, ce qui lui permet de concilier un goût marqué par une vision traditionnelle et le sens de l'actuel et du dynamisme du jeune cadre qu'il est devenu. Ainsi peut-on expliquer la mise en parallèle dans ses goûts de l'affiche. Avec un coin rouge, enfonçons les blancs, étudiée en classe et des statues d'Arno Brecker dont les esthétiques sont antagonistes mais qui, toutes deux, ont une fonction politique. Interrogé sur les motifs de son intérêt pour le sculpteur allemand, il explique :

> *« Ce qu'il fait rappelle plutôt l'antiquité par les formes, les volumes... en fait j'aime ce qui est "soft". »*

Cet exemple extrême montre bien la coexistence des deux conceptions de la beauté comme réponse à une fonction et comme harmonie. Il exprime en fait des conceptions qui apparaissent dans les discussions lors des activités proposées — le goût de certains élèves pour la peinture de David, par exemple — et dans les réponses à l'enquête terminale. Il permet d'éclairer les observations des autres anciens élèves interrogés. En fin de compte, très peu d'entre eux, manifestent très nettement comme Soumia, une attirance pour les caractères choquants, dérangeants, de la modernité.

À l'évolution, des obstacles variés ?

Une représentation normative du beau demeure un obstacle difficile à surmonter. Cependant, elle n'empêche pas la modification de la représentation de la culture artistique et de sa consommation dans le sens d'une adhésion personnelle. Elle ne freine donc pas la pratique de cette consom-

mation lorsque la représentation des élèves sur l'art a connu des modifications importantes dans le sens d'un accès au contact avec le créateur et de l'ouverture à un regard esthétique. Cette dernière implique, d'ailleurs, que la représentation du beau comme réponse à une fonction, est moins prégnante qu'antérieurement. Le refus du beau moderne ne semble pas non plus constituer un obstacle définitif à une évolution favorable de la représentation de l'histoire. Celle-ci paraît, en effet, intervenir soit par l'accès à une histoire vécue comme dynamisme, soit en raison d'une modification de la représentation du cours d'histoire. Elle semble liée à la conjonction de plusieurs ruptures dans le vécu des élèves : la nouveauté d'un enseignement centré sur la matérialité d'un objet et son caractère esthétique, axé non plus sur la continuité mais sur une rupture, une discordance, et ce dans un domaine marginal en regard du domaine habituel de l'enseignement de l'histoire, la valorisation liée à l'expérimentation et à l'accès à une compétence. Le seul fait d'offrir à des élèves en difficulté scolaire l'occasion d'une initiation artistique qu'ils croyaient réservées à « une élite », introduit à la fois une modification des représentations de l'enseignement et de l'enseignant lui-même et un changement dans la manière dont l'élève se perçoit et dont il perçoit son orientation. Ce phénomène est particulièrement net en 1re G2.

Les obstacles principaux au changement, contrairement à ce que j'affirmais dans ma thèse, appartiennent, peut-être donc, à l'ordre socio-affectif. L'idée normative du beau, la représentation du musée comme poussiéreux, celle de la consommation-culturelle comme obligation sociale, peuvent céder au réel besoin d'un changement dans l'image que l'élève a de soi, le manque d'implication scolaire aussi, l'intérêt naissant, comme chez Sonia ou Patricia, au fur et à mesure de l'initiation, pour peu que la non-implication n'implique pas l'abstention à un seuil trop élevé. Les résistances les plus sérieuses, celles qui ont bloqué plus ou moins totalement l'adhésion, se retrouvent, chez des sujets qui véhiculent une conception utilitariste de l'enseignement et sont bien intégrés dans leur milieu scolaire et/ou social. L'initiation ne constitue pas alors, une réponse à un besoin de l'élève.

Les représentations fonctionnent en réseau

Les entretiens mettent en évidence la solidarité de la représentation que les élèves se forment de l'histoire avec celle des contenus enseignés et avec l'image qu'ils ont d'eux-mêmes à travers leur milieu familial et leur position dans la hiérarchie scolaire. Leur représentation de l'enseignant est elle-même étroitement reliée à son attitude réelle ou supposée par rapport à ces facteurs socio/scolaires. Elle influe à son tour sur leur représentation de la discipline historique. Les représentations fonctionnent en réseau. Elles se recoupent en de multiples interférences et s'articulent les unes aux autres. Que l'un des éléments constituant le réseau connaisse une modification, même légère, en ébranle une partie plus ou moins importante. Placer au centre du réseau, la confrontation avec un objet artistique, si autour de lui on a pris soin de construire un véritable objet d'enseignement, permet à l'enseignant d'intervenir sur les autres variables et donc d'espérer une évolution de la représentation de l'histoire. En outre, en mettant la confrontation des représentations en évidence, on suscite chez l'élève un conflit cognitif qui lui permet de construire son savoir. L'apprentissage est devenu possible.

LA PRATIQUE DES ENTRETIENS DIFFÉRÉS ET SES APPORTS

La pratique des entretiens différés est de réalisation malaisée : elle demande de retrouver des sujets souvent éparpillés par l'orientation, les aléas de la vie, parfois l'entrée dans le monde du travail. Elle implique une adhésion personnelle ce qui en augmente la difficulté mais lui donne un supplément d'authenticité par rapport aux entretiens effectués dans la cadre scolaire. Surtout, elle fournit une réponse au problème du temps. L'entretien différé permet, en effet, d'approcher la trace que l'expérimentation a laissée.

Un instrument de précision

L'entretien différé donne à voir la trace réelle de l'initiation culturelle dans la mémoire des élèves. Si, à première vue, les souvenirs semblent flous, le caractère différé de l'entretien est un instrument de décantation aussi bien en ce qui concerne la mémoire des sujets que les changements réellement intervenus.

S'évanouit avec le temps tout ce qui n'a pas vraiment marqué la mémoire des anciens élèves et demeurent... des conclusions : l'entretien différé

met particulièrement en relief, dans la formation de la mémoire, le rôle conjoint de la fréquence et du caractère de point-fort des activités sur un *même thème.*

Le caractère différé de l'entretien donne aussi à voir les changements les plus notables et, en ce sens, il permet au chercheur de mettre en évidence les facteurs d'évolution réels. Dans le cas présent, il montre, à travers les entretiens, que les *évolutions les plus notoires* concernent les points-forts cités plus haut et donc que l'efficacité d'un appprentissage est largement fonction de sa continuité et du *renforcement des acquis par des* activités d'exploitation multiples. Il permet, en outre, de mettre en évidence leur diversité.

Une prise en compte du temps dans l'évaluation

Outre la trace de l'expérimentation dans les mémoires et la diversité des modes d'acquisition, les entretiens différés offrent la possibilité de discerner l'accès aux pratiques culturelles ou à leur *renforcement* puisqu'ils prennent en compte le temps nécessaire au changement. Ils permettent de prendre en compte le temps de l'imprégnation *et le temps d'évolution des goûts et des représentations.*

L'entretien différé ne mesure pas la part réelle des effets de l'initiation culturelle dans l'évolution constatée ou non. Interviennent d'autres facteurs, nombreux, divers, les études entreprises après *l'expérimentation, les rencontres multiples...* Carole en fait judicieusement état. Cependant, la remarque elle-même, montre une prise de conscience du changement comme processus complexe et des éléments qui se sont ajoutés, avec le temps, au bénéfice de l'initiation. L'entretien différé montre donc l'initiation dans son rôle d'origine. Celle-ci s'est révélée source de pratiques nouvelles, ayant joué, parfois, *un rôle dans une* meilleure maîtrise de l'orientation professionnelle, le choix de stages, ou tout simplement la rencontre *avec d'autres milieux, avec, dans un cas tel ou* tel artiste. L'entretien a posteriori dessine également l'initiation à la culture artistique comme source de nouvelles compétences qui ont permis aux élèves de mettre en branle un processus cumulatif d'imprégnation. Plusieurs des anciens élèves interrogés soulignent cet apport dans les domaines du cinéma, de la peinture et de l'affiche.

L'acquisition de repères ou leur renforcement, le jeu des décontextualisations/recontextualisations, introduisent, en outre, un élargissement des opérations cognitives. Lorsqu'en fin d'expérimentation les élèves reçoivent la consigne de construire une *machine imaginaire sous forme de collage* (11), Samir mobilise les acquis des exercices sur le cubisme et l'architecture moderne pour travailler, *seul à le faire, sur des volumes. Exemple d'effet* imprévu, révélé par l'entretien, s'inspirant de l'évaluation donnée à un questionnaire sur des scénarios de films hollywoodiens des années 30, il rédige un essai à la manière de Woody Allen lors de l'épreuve d'Anglais du baccalauréat.

La pratique des entretiens différés donne donc des éclairages sur un éventuel réinvestissement de savoir-faire généraux, qu'ils aient été voulus ou non par l'enseignant-chercheur. *Ici, le résultat a* été de donner plus d'aisance au sujet en lui permettant de décontextualiser la technique acquise. Ce résultat est également noté par d'autres sujets interrogés mais concerne généralement l'amorce *de culture artistique acquise par ces jeunes lors* de l'expérimentation et à partir de celle-ci. Le temps a donné un contenu concret à ce qui aurait *pu être une simple affirmation de principe :* lorsqu'ils en font mention, les anciens élèves donnent tous des exemples. Telle pratique permet donc de rendre compte des effets de décontextualisation et de recontextualisation.

Une mise en valeur du caractère cumulatif des apprentissages

L'entretien différé donne la possibilité de prendre *en considération les renforcements et les* réemplois des repères acquis. Ainsi le professeur de français de Terminale ayant choisi d'« appro*fondir les acquis des élèves sur le surréalisme,* tous les anciens élèves qui ont suivi cet enseignement facultatif, citent ce courant parmi les points-forts de l'initiation et font mention du cours de Terminale : les deux approches se sont renforcée mutuellement. Les entretiens montrent aussi le renforcement des acquis sur l'analyse de l'image et leur utilisation en fonction des objectifs du *baccalauréat par les enseignants de diverses disciplines* en Terminale et par les sujets eux-mêmes dans le cadre de leurs études ultérieures (12).

La prise en compte de la complexité du processus du changement

Tous ces changements postérieurs, toutes ces évolutions ont ensuite ébranlé la représentation même de l'art. En ce sens, la pratique de l'entre-

tien différé permet d'approcher la complexité du jeu des représentations et pointe parfois l'origine d'un changement. Une telle pratique donne donc, des éléments de réponse sur la part des effets de la situation expérimentale.

Le caractère différé des entretiens permet aussi de tenir compte du rôle que tel ou tel des éléments de l'expérimentation a pu jouer pour susciter des prolongements, volontaires ou non, qu'ils soient le fait de l'élève lui-même ou d'un apport extérieur utilisé par le sujet auquel l'expérimentation ou ses effets ont servi de pivot. Telle m'apparaît la référence de Soumia au déjeuner sur l'herbe de Manet :

> *« Il y a un tableau... impressionniste ?... cela donne l'impression que l'auteur voulait avancer vers le futur : c'est une sorte de modernisme même en choquant... il y a une femme nue avec des hommes habillés. Cela montre quel courage, pourquoi il a voulu le faire. Le créateur n'essaie pas de reculer vers le passé, même lorsqu'il peint des choses historiques. Il y a toujours une preuve qu'il essaie de se mettre dans le futur. Au début, je croyais que c'était du passé mais au fur à mesure qu'on essaie de les analyser, cela évoque chaque moment de notre vie et de celles par exemple de nos grands parents par les choses qu'ils pouvaient faire en ce temps-là. On nous apprend toujours les guerres, là on voit ce qu'ils créaient ».*

La jeune fille a donc l'intuition du lien entre caractère choquant modernité et dynamisme de la création. Il y a là réinvestissement et approfondissement de la réflexion amorcée lors de l'étude des différentes visions modernistes en peinture à propos d'un tableau que le sujet n'a découvert que plus tard. Elle fait également, elle-même, le lien entre les effets de la remise en cause de sa vision de la culture artistique, de sa représentation de l'histoire, le créateur jouant ici le rôle central. Elle amorce même ici une réflexion sur les rapports de la création et de la vie personnelle dans le sens d'un parallélisme. L'expression *« au fur et à mesure »* montre bien qu'il s'agit chez elle, d'un processus continu que l'initiation a amorcé et dont elle livre à la fois le mécanisme et les effets à un moment donné.

Chez Soumia, l'amorce de nouvelles pratiques au cours de l'expérimentation, par le conflit cognitif qu'elles ont occasionné, a bien entraîné cette crise psychologique *« dont l'enjeu est d'effectuer des déplacements dans la valeur attribuée au divers domaines de la vie »* décrite par Philippe Malrieu (13). La source du conflit cognitif peut être variable : obligation du questionnement, accès à l'émotion esthétique par la rencontre intellectuelle et affective avec le créateur pour Soumia, exercice de sa propre créativité pour Samir. Il met l'élève dans la nécessité d'un réajustement de ses affects, l'oblige à modifier ses représentations, le conduit à exercer son esprit dans de nouveaux domaines qu'il choisit lui-même. L'entretien différé permet de discerner les contours de la crise. Il met en lumière la découverte d'un aspect du réel que le sujet ignorait, la création et permet de discerner les mises en relation et leur évolution — entre la création et le créateur, entre celle-ci, l'histoire et sa vie personnelle —. Il met en évidence les nouvelles expériences esthétiques et l'enrichissement des opérations cognitives qui en découle par l'accès à la différenciation et par la complexification du réseau de relations mis en jeu, ainsi que l'importance du renforcement de l'image de soi par l'acquisition du minimum de compétence nécessaire à cette revalorisation.

L'entretien différé permet donc au chercheur de tenir compte de la durée nécessaire au conflit cognitif pour produire ses effets sur l'ensemble du réseau de représentations concernant l'objet de l'expérimentation et à la mise en place opératoire d'un réseau modifié. Il permet de repérer les éléments de l'univers représentationnel mobilisé par un objet d'enseignement et leurs multiples interactions. Il rend compte du lien entre ces évolutions et celles qui concernent l'acquisition de connaissances, les mécanismes de construction d'un savoir, le domaine des pratiques et des comportements culturels. Il donne la possibilité de saisir la complexité du processus d'évolution dans son extension et dans sa durée, ses différents facteurs, son caractère à la fois collectif et fortement individualisé. Il permet d'entrer dans la vie même du processus. Il est particulièrement adapté à l'évaluation d'un enseignement culturel dont il montre ici la possibilité et l'efficacité dans le cadre de l'enseignement de l'histoire.

Marie-Christine Baquès
Lycée Jean-Lurçat, Paris
Formateur au CREFOGHES - Paris VII

NOTES

(1) **Comment enseigner la culture contemporaine en classe de première ?** Une expérience d'initiation à la culture artistique du premier XX[e] siècle par le domaine plastique et visuel dans le cadre du programme d'histoire de première, doctorat de didactique des disciplines, Université de Paris VII, sous la direction de Monsieur Henri Moniot, 8 janvier 1993.

(2) Philippe Meirieu, **Apprendre... oui, mais comment ?**, Paris, *éditions* ESF, 2[e] éd., 1990, *pp.* 67-68.

(3) La notion d'« objet d'enseignement » met l'accent sur la matérialité de ce qui est proposé à la pratique de l'élève.

(4) L'élaboration de situations-problèmes implique la construction d'un projet spécifique au champ disciplinaire concerné, ce qui s'avère difficile en histoire, discipline-carrefour dont l'enseignement a des finalités largement extérieures au champ proprement historique lui-même et qui, comme le rappelle Henri Moniot, *« n'a pas inventé d'exercices qui lui soient propres »* (« Savoir de l'histoire, apprendre en histoire », ***Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage,*** INRP, Actes du sixième colloque, mars 1991 éd. par F. Audigier et G. Baillat, Paris, INRP, 1992).

(5) Cette pratique introduit un élément de liberté, le sujet ne se sentant plus, dans l'acte d'accepter ou non l'entretien, soumis à la pression scolaire. L'accord spontané de tous les jeunes interrogés à la mention de leur prénom dans la publication de cette recherche est un effet de cette liberté. Il s'agit là d'un élément d'autant plus important que je menais ici moi-même les entretiens. L'entretien différé permet aussi au chercheur qui travaille sur sa propre pratique *de prendre du recul par rapport à son vécu.*

(6) Laurence Bardin, **L'analyse de contenu,** Paris, PUF, (collection Le Psychologue), 1977.

(7) Il s'agit d'une série d'exercices sur l'affiche construits à partir du vidéo-disque expérimental Basilic élaboré en 1984 par deux chercheurs de L'INRP, Robert Quinot et Thérèse Van de Wiele.

(8) Jérome S. Bruner met en évidence le manque de pertinence des savoirs transmis par l'école par rapport à la vie adulte, pour la majorité des élèves, « quelque soit le contenu de l'enseignement » dans la mesure où elle ne fournit pas aux jeunes de modèles intelligibles. Ce défaut de pertinence est source d'aliénation pour l'élève. — **Savoir faire, savoir dire,** Paris, PUF (Psychologie d'aujourd'hui), 3[e] édition, 1991.

(9) Aïssa la définissait comme une activité réservée aux « gens qui n'avaient rien à faire », pour Frédéric elle était le fait des vieux, des snobs, des bourgeois.

(10) Maryvonne Sorel, « Apprendre à apprendre, Une nouvelle orientation de la formation des adultes, l'éducabilité cognitive », Académie de Paris, **Peut-on apprendre à apprendre ?** Actes des journées organisées par la MAFPEN de Paris, les 8 juin et 13 juin à la Bibliothèque publique d'information du Centre Georges Pompidou (Éd. MAFPEN, 1990, pp. 71-87).

(11) Il s'agit-là du dernier exercice de l'année : à la suite d'une visite au Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris centrée sur les thèmes du machinisme dans l'art moderne et du collage.

(12) Les entretiens *a posteriori* permettent aussi de porter un regard modifié sur la manière dont l'expérimentation a été reçue par les autres enseignants. Ils montrent en effet une fréquente réutilisation et une action de renforcement volontaire des acquis par plusieurs collègues, au départ indifférents ou sceptiques.

(13) Philippe Malrieu, « Investigation historique des conduites et des processus psychologiques », **Psychisme et histoire, Technologies, Idéologies, Pratiques,** vol. VIII, 1-4, (Publication de l'Université de Provence avec le Concours du Centre National des Lettres, colloque des 12-14 novembre 1987, Aix-en-Provence, pp. 421-422).

BIBLIOGRAPHIE

BARDIN L. (1977). — **L'analyse de contenu.** Paris : Presses Universitaires de France, (Le psychologue).

BOURDIEU P. et DARBEL A. (1969). — **L'amour de l'art, les musées et leurs publics.** Paris : Les éditions de Minuit, (Collection Le sens commun).

BOURDIEU P. (1979). — **La distinction, critique sociale du jugement.** Paris : Les éditions de Minuit.

BRUNER J.-S. (1991). — **Savoir faire, savoir dire.** Paris : Presses Universitaires de France , 3[e] édition, (collection Psychologie d'aujourd'hui).

CHOMBART DE LAUWE P.-H. (1970). — **Systèmes de valeurs et aspirations culturelles.** Paris : Petite bibliothèque Payot.

FORQUIN J.-C. (1989). — **Ecole et culture, le point de vue des sociologues britanniques.** Bruxelles ; Paris, De Boeck Université ; Editions Universitaires, (Pédagogies en développement).

GRAWITZ M. (1990). — **Méthodes des sciences sociales.** Paris : Dalloz , 8[e] éd.

JODELET D., dir. (1989). — **Les représentations sociales.** Paris : Presses Universitaires de France, (Sociologie d'aujourd'hui).

LACOSTE J. (1986). — **L'idée de beau.** Paris : Bordas.

LE BOT M. (1989). — Critères et « valeurs » artistiques. **Histoire de l'Art,** 5/6, 135-137.

MALRIEU P. (1987). — « Investigation historique des conduites et des processus psychologiques », in : **Psychisme et histoire, Technologies, Idéologies, Pratiques,** Colloque d'Aix-en-Provence, 12-14 novembre 1987. Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence, VIII, 1-4, 421-422.

MEIRIEU P. (1990). — **Apprendre... oui, mais comment ?** Paris : ESF, 2[e] éd.

MONIOT H. (1991). — « Savoir de l'histoire, apprendre en histoire », in : **Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage :** Actes du sixième colloque Histoire et géographie. Paris : INRP.

MORIN E. (1983). — **Sociologie.** Paris, Presses Universitaires de France.

SOREL M. (1990). — « Apprendre à apprendre, Une nouvelle orientation de la formation des adultes, l'éducabilité cognitive », in : **Peut-on apprendre à apprendre ?** Actes des journées organisées par la MAFPEN de Paris, les 8 juin et 13 juin, Bibliothèque publique d'information du Centre Georges Pompidou. Paris : MAFPEN, 71-87.

La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique

Nicole Lautier

À partir d'une enquête effectuée auprès d'élèves de Quatrième, Troisième, Seconde et Première, on propose un modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire. En utilisant les classificateurs expérimentés en sémantique cognitive, on peut ramener à deux grandes catégories cognitives, l'identification du texte de l'histoire : l'une de type événement-changement s'inscrit dans un schéma narratif, l'autre de type entité stable dans un intervalle temporel met en œuvre des processus de catégorisation. Les événements, concepts et entités de l'historien ne correspondent pas toujours aux modes de perception des élèves. Ces derniers procèdent par catégorisation naturelle en multipliant les analogies entre des périodes historiques différentes, en ancrant les informations nouvelles dans une pensée sociale.

Dès que l'on veut s'attacher à proposer un modèle local de l'appropriation de l'histoire par les adolescents qui fréquentent le collège et le lycée, on se voit contraint de naviguer entre du spécifique et du général : spécifique de la discipline historique et références larges aux processus d'apprentissage en jeu.

L'histoire a la particularité d'une discipline relativement peu soumise à l'emprise institutionnelle du « marquage scolaire » comme peuvent l'être les mathématiques ou le français (Monteil, 1989) ; en revanche, elle est fortement imprégnée des enjeux de mémoire, d'identité, de légitimation même (Moniot, 1986) ; c'est un objet d'étude qui est en même temps « l'essence de l'homme » selon la formule de Raymond Aron, un objet dont on est aussi l'acteur.

Cependant les processus de compréhension, de mémorisation, d'apprentissage ne se distinguent guère de ceux que l'on met en œuvre pour toute connaissance « par le texte ». Ce sont en effet les activités de compréhension et de production textuelles qui demeurent les plus courantes dans une classe d'histoire. Textes oraux ou écrits, cours du professeur, documents divers et diversement utilisés, autant d'occasions de mobiliser ces activités mentales pour lesquelles nous possédons des modèles assez précis (1), autant d'occasions pour chaque individu de déchiffrer et de reconstruire le texte de l'histoire grâce à ses représentations du monde fortement ancrées dans une pensée sociale (2).

Dans cet espace où épistémologie de l'histoire, psychologie cognitive et psychologie sociale sont tour à tour interrogées, on choisira de mettre l'accent sur quelques modalités qui paraissent les plus éclairantes pour l'élaboration d'une didactique de l'histoire. Dans cette perspective, il s'agit

de présenter un moment de l'apprentissage : non pas celui où l'élève est susceptible de fonctionner selon un mode de pensée historien, restituant, même dans un langage maladroit, ces composantes que l'on a coutume de rencontrer parmi les objectifs assignés à la discipline — esprit critique, complexité, nuances, explications causales singulières inhérentes au contexte et multicausalité —, mais plutôt, en amont, le moment où la connaissance est « en voie d'appropriation » (Vergnaud, 1987). On voit bien la difficulté de l'entreprise : envisager une appropriation de connaissances par le texte, avec toute la complexité que de telles analyses impliquent, tout en focalisant volontairement les résultats sur ce qui pourrait relever plus spécifiquement du texte d'une histoire enseignée. Avant d'aller plus loin il convient de s'interroger sur la « structure » de ce savoir.

LE « TEXTE » DE L'HISTOIRE

Élaboré, mais avec le souci de rester toujours au plus près d'une reconstitution par le travail de l'historien, le texte de l'histoire fait un large usage de concepts, d'entités, d'événements. Parce que ces termes ne sont pas utilisés de la même façon par l'historien et le psychologue, on précisera rapidement la signification que nous accordons à ces trois éléments constitutifs de la connaissance historique.

L'événement historique

Qu'on le considère dans le sens restreint — du bref, de l'éphémère inscrit dans du « temps court » — à la manière de Braudel — ou dans le sens le plus large — tout changement intervenant dans le déroulement de l'histoire, même dans un temps très long, à la manière de Ricœur —, « est événement tout ce qui ne va pas de soi. (...) C'est une différence » (Veyne, 1971). Mais l'événement doit aussi avoir été reconnu comme tel pour recevoir cette qualité ; cette nécessité de l'après-coup dans la perception ou la mise en perspective d'un événement historique le relie irrémédiablement aux conditions de sa sélection : choix de ce qui est important, digne d'intérêt, *axiologon* (Marrou, 1954).

Les concepts

Ils ne sont proprement historiques qu'en de rares occasions : lorsque le chercheur les a forgés tout spécialement pour une période précise (l'évergétisme), lorsque leur référence technique en limite l'utilisation à un contexte particulier (le manse). Pour le reste, ils sont empruntés aux autres sciences ou, le plus souvent, au sens commun. Ce dernier caractère explique la familiarité avec laquelle tout individu peut approcher la connaissance historique tout en installant les risques si souvent dénoncés de l'anachronisme et du non scientifique (Marrou, 1954 ; Veyne, 1971).

Les entités historiques

Ces concepts englobant un ensemble, un domaine, une période, un thème, recoupent ce que Ricœur appelle des entités de premier, deuxième et troisième ordres. Les entités sociétales de la connaissance historique — peuple, nation, société — non décomposables en actions individuelles sont des forces sociales qui peuvent être considérées comme des « entités d'appartenance participative », sortes de quasi-personnages qui tiennent un rôle d'acteur dans la configuration de l'histoire. En s'éloignant de ces entités de premier ordre, en délaissant l'aspect participatif au déroulement de l'histoire pour traiter de l'art, de la science, des techniques à une époque précise, on retrouve alors des « histoires spéciales » (M. Mandelbaum, 1977), ces objets que l'historien a construits en les figeant artificiellement à un moment donné. Idéaltypes, tableaux de civilisation, entités de deuxième et même de troisième ordres relèvent davantage de catégories, de concepts, de classes que d'acteurs ou de quasi-personnages d'une histoire continue (Ricœur, 1983).

Événements grands et petits, du temps court ou du temps long, concepts spécifiques ou communs et entités de premier, deuxième et troisième ordres peuvent être définis du point de vue de l'épistémologie de l'histoire comme des éléments constitutifs de la connaissance historique. Ils ne sont que des hypothèses de travail si l'on se place du point de vue de l'appropriation de l'histoire par les adolescents : ils nous ont servi de point d'appui pour tenter de vérifier comment des concepts, des entités, des événements les plus couramment proposés par les programmes scolaires étaient compris, interprétés, mémorisés (3).

On se limitera ici à la présentation de quelques exemples susceptibles d'éclairer les principales modalités d'appropriation : La Première guerre mondiale et la crise de 1929 comme événements, une Institution politique, la monarchie à titre de

concept, et deux sociétés — sous l'Ancien Régime et au XIXe siècle — comme entités historiques.

LA COMPRÉHENSION DE L'ÉVÉNEMENT HISTORIQUE

Les élèves appréhendent l'histoire dans sa globalité :

L'histoire, c'est le monde, toutes les cultures, la vie, c'est tout.

Depuis le début, de la préhistoire jusqu'à aujourd'hui, tous les événements qui se sont passés.

De façon quasi-circulaire, ils définissent l'histoire par les événements et, dans le même temps, les événements sont perçus comme des éléments dignes d'être retenus par l'histoire. Ils ne s'interrogent pas sur les conditions de la sélection. Peu leur importe que ce soient les historiens, les manuels, les professeurs qui l'opèrent ; simplement, ils éliminent les « petits » événements pour ne conserver que les « grands », ceux qui ont « de l'*importance* ». *L'autre critère déterminant* leur définition de l'événement est « sa capacité à entraîner un changement » (pour 81 % des élèves interrogés), critère qui passe bien avant « la liaison d'un événement historique à un grand personnage » (60,4 %), « à quelque chose de violent » (35,8 %) ou « à quelque chose de bref » (12 %).

Un chemin causal

Dans les réponses enregistrées à propos de la Première Guerre mondiale ou de la crise de 1929, les élèves recherchent pourquoi ce changement a pu se produire, mais plus encore en quoi *il* va consister, quelles formes, directes ou indirectes vont prendre les transformations. Ils mobilisent des causes efficientes mais plus encore des causes *finales — des buts*, des *intentions* — et des effets produits — intentionnels ou non. Comme si les résultats les intéressaient davantage que les conditions de production de l'événement.

Grâce aux travaux sur la compréhension des textes, nous savons que les sujets mettent en œuvre des représentations liées au texte — portant sur le contenu mais aussi sur la structure — et des représentations *liées à leur monde* de lecteur ou d'auditeur. La distinction purement analytique n'est pas toujours facile à suivre, et les chercheurs reconnaissent qu'il est bien difficile de dissocier ce qui relève d'un schéma de contenu de ce qui relève d'un cadre narratif (Fayol, Frochot, Zagar, 1987). Cependant, il semble bien que le *schéma de contenu mis en œuvre pour* ces deux grands événements historiques ne corresponde pas à un script — dont le caractère organisateur des événements les plus attendus, fondés sur l'assimilation à des situations connues, répétitives, est antinomique avec la singularité de l'événement historique. Le schéma de contenu paraît ici plus proche de « plans » ou de « buts » d'une chaîne causale dans laquelle chaque état ou événement « conduit à, permet de, est la raison de, ou amorce un »... événement ou un état ultérieur du récit (Schank et Abelson, 1977). Il correspond assez bien au modèle d'un « chemin causal » décrit par Denhiere et Baudet (1992) *pour rendre* compte de la compréhension comme d'une activité finalisée avec construction d'une représentation cohérente.

Peut-on dégager des réponses recueillies un cadre de compréhension de l'événement historique ? Dans l'analyse des protocoles individuels, on retrouve avec une grande régularité, dans les références à la Première Guerre et à la crise de 1929 la même relation :

Événement = changement = recherche d'explications à ce changement.

L'identification d'une modification intervenue sur le cours des choses va de pair avec une recherche causale, explication par des causes efficientes, par des buts intentionnels ou par des résultats. Si l'on accepte que les attentes liées à la représentation de la situation introduisent une sorte de schéma de contrôle qui guide la compréhension et la production d'un texte en fonction de la nature conventionnelle de celui-ci (Van Dijk, 1980), on aurait alors besoin de trouver des explications susceptibles de réduire la part de l'inconnu, du discontinu, introduite par l'*événement-changement*.

Une mise en intrigue

Schéma de contenu et cadre poursuivraient ainsi la même fonction : rétablir la cohérence détruite par l'intervention d'une modification du cours des choses. C'est à ce rétablissement de l'ordre, à la « mise en intrigue » du changement, sa « mise en scène » par une « synthèse de l'hétérogène », selon la traduction que donne Ricœur du *muthos*

d'Aristote, que participe la compréhension ultimement narrative de l'événement historique. Une opération effectuée aussi bien par l'historien (*Mimèsis II*) que par le lecteur-auditeur refigurant l'événement (*Mimèsis III*) en utilisant la capacité mimétique des hommes à comprendre les histoires — vraies ou de fiction — comme la compréhension de l'agir humain (*Mimèsis I*). (Ricœur, 1983, 1985) (4).

Des schèmes interprétatifs

Encore ne faut-il pas négliger le troisième niveau d'analyse : en effet, c'est avec leur « monde », leurs schèmes d'accueil que les adolescents sont en mesure d'identifier et de refigurer le texte de l'histoire. Pour accueillir, donner sens et cohérence aux deux grands événements historiques envisagés, on a repéré dans un matériel particulièrement hétérogène trois niveaux de significations régulièrement convoquées :

— Une imputation de responsabilité, directe, celle qui concerne les grands personnages ; plus diffuse lorsque sont mis en cause des « ils » mal identifiés — *Ceux qui étaient à la bourse, ils ont déclenché un krach, ils se sont peut-être dit qu'après le krach ça irait mieux* — ; directe ou diffuse pour désigner des entités participatives — *Les États européens étaient tous forts, ils avaient une grande richesse et tout le monde en voulait plus,* ou encore, *C'est le plus grand nombre qui fait la décision.... c'est vrai pour le New Deal, mais en Allemagne aussi au moment du redressement du mark, il faut la confiance des gens.*

— Des généralisations un peu sentencieuses sur les comportements humains : suivisme, ambition, vanité, manque de sagesse. Ces généralisations sont d'ailleurs effectuées selon deux approches : une première s'intéresse aux comportements individuels, une seconde concerne les comportements des hommes en société. Ce sont de véritables psychologies et sociologies naïves qui sont ainsi déployées.

— Enfin, certaines interprétations paraissent plus techniques. Encore un peu plus éloignées de l'imputation de responsabilité, elles se placent sur le terrain des théories politiques ou économiques. On estime par exemple *la force des institutions,* on évalue le poids des décisions : *ces grands hommes qui font quand même avancer les choses malgré les résistances* ou *le peuple qui impose sa loi quand il veut vraiment quelque chose ;* on fait appel aux *lois du marché,* au *profit* comme moteur de l'histoire, à des interprétations pointues comme *la surproduction, la relance, l'intervention de l'État,* sans que l'agencement savant en soit bien restitué. Ce sont en fait des morceaux de théories qui sont mobilisés pour éclairer un angle particulier.

Ces trois niveaux de causalité peuvent être convoqués ensemble ou séparément. On reconnaît là des modalités propres aux mécanismes explicatifs de la pensée naturelle (Moscovici, 1976) : le recours à la cause unique, la recherche de responsables, une certaine décontextualisation par des explications quotidiennes, banalisées. Les cadres de références sociologiques et psychologiques s'appuient sur les deux registres, celui du sens commun et celui des théories apprises. Enfin les interprétations locales, contextualisées, fines et nuancées, trouvent également leur place mais sous une forme partielle, incomplète.

Des images

Pourtant, d'autres réponses ne correspondent pas à ce modèle. De nombreux élèves en effet se contentent d'un jugement bref, de quelques images-chocs.

Pour la Première Guerre, on parle de *la boucherie inutile, du massacre, des tranchées, de l'horreur de la mort, de la bêtise des hommes.* Si la mort est toujours présente, au centre du discours, elle ne l'est pas sous n'importe quelle forme. Les tranchées prennent ici le statut d'une image symbolique : les tranchées que les hommes creusent eux-mêmes concentrent toute l'horreur de la guerre, la vision de ces hommes pitoyables qui souffrent et meurent sans trop savoir pourquoi. Lorsque les adolescents précisent d'un nom, Verdun, c'est toujours pour renforcer l'horreur de l'évocation. En associant à l'image des tranchées « l'inutilité de la guerre » et « la bêtise des hommes », ils ne se contentent pas de produire un rapide sous-titre moralisateur. La bêtise, « l'absence de sagesse » des hommes, fonctionne ici comme une explication : bêtise des hommes pour arriver à la guerre parce que les raisons invoquées ne paraissent pas probantes. Les manuels répertorient pourtant toute une séries de causes lointaines, immédiates, profondes..., mais, dans le raccourci du symbole, on a tendance à oublier toutes ces savantes distinctions pour résumer l'inexplicable, l'inexcusable par un trait fulgurant, la bêtise humaine.

L'APPROPRIATION D'UN CONCEPT

On prendra ici, à titre d'exemple, le concept de monarchie dont on a pu suivre l'élaboration à travers les protocoles individuels.

Le recours à la catégorisation naturelle

La monarchie est appréhendée au niveau le plus modeste par deux attributs — la totalité des pouvoirs et l'unicité de la personne — réunis et résumés sous l'appellation de « monarchie absolue » dont Louis XIV fournit l'exemple le plus souvent évoqué. La monarchie absolue semble fonctionner comme la catégorie de référence, celle qui produit du sens avec une grande économie cognitive : la plus représentative du concept de monarchie. Familière, accessible, disponible d'emblée, la *monarchie absolue devrait correspondre à* ce niveau écologique de la catégorisation que les travaux de Rosch ont mis en valeur. Dans cette perspective, le modèle d'appropriation du concept se lirait moins en termes de propriétés qu'en termes de distance à la catégorie « naturellement » perçue comme typique.

C'est ainsi qu'après avoir donné sa définition de la catégorie de référence — *Une seule personne au gouvernement qui donne des ordres* —, un élève poursuit : *Ça dépend sous quel roi, sous Henri IV il y avait plus d'indépendance, c'était moins absolu, il demande des avis à d'autres gens qui l'entourent.*

Ou, un autre : *Ça part tout du souverain... c'était le pouvoir absolu, il gouverne tout seul et personne d'autre... Mais ça dépendait, des fois il y avait des gens qui influençaient à côté, comme sous Louis XIII, le Cardinal.*

Chacun met en place sa conception de la monarchie en s'appuyant sur la représentation qui lui est la plus familière. Comme si la connaissance s'élaborait en relation avec la proximité ou l'éloignement du caractère solitaire et absolu du pouvoir selon un « gradient de typicalité » (5). Et c'est précisément en mesurant le degré de ressemblance au prototype d'un pouvoir solitaire que se construit ce que l'on peut considérer comme la deuxième référence typique d'une monarchie, le type parlementaire illustré par l'Angleterre.

Analogie passé-passé

En effet, la catégorisation s'accompagne d'opérations de comparaisons. *Comparaison par voisinage à l'intérieur de la catégorie, comparaison par* analogie ou par opposition à un autre concept de pouvoir : *Lui il a toujours les trois pouvoirs et là c'est* ***presque*** *comme une dictature.* Mais l'analogie prend en histoire un caractère un peu particulier dans la mesure où elle doit s'effectuer à partir de situations relevant d'époques et de contextes différents. Pour construire les propriétés d'une monarchie, chacun fait donc appel aux références les plus éparpillées dans le temps. De Louis XIV à la reine d'Angleterre, des pharaons aux tsars de Russie, *on compare, on distingue, on oppose.*

Ainsi, pour élaborer l'une des propriétés de la monarchie — **l'interpénétration du religieux et du politique** — que les historiens estiment essentielle à la bonne restitution du concept, les élèves paraissent rencontrer beaucoup de difficultés. Ceux qui s'en approchent un peu le font à l'aide de la représentation du *sacre des rois de France* qui confère une certaine capacité évocatrice ; d'autres l'expriment à travers des expressions répétées un peu mécaniquement comme *droit divin* ou *origine divine.* En classe de Première, les références se diversifient :

Avec la monarchie il y a la religion : la liaison d'un leader avec la religion, donc la liaison de deux pouvoirs... utiliser en fait les croyances des gens et s'instituer un pouvoir de Dieu comme les pharaons ou les rois de France avec leur pouvoir de guérir...

Les deux exemples mobilisés ici — le pharaon dieu vivant et le roi guérisseur — permettent une construction relativement étayée de l'influence du religieux dans la vie politique. Mais plus que des exemples, le pharaon et le roi thaumaturge prennent dans ce cas valeur typique et symbolique dans leurs domaines respectifs. Posséder la représentation-type d'un roi dieu vivant sur terre et celle d'un roi guérisseur par la grâce de Dieu favorise la structuration de la propriété plus large **interpénétration du politique et du religieux** dans une monarchie. Le recours à l'analogie entre deux époques du passé contribue à la construction de la propriété. La comparaison passé-passé apparaît ainsi comme un processus irremplaçable de la conceptualisation en histoire.

L'APPROPRIATION DES ENTITÉS HISTORIQUES

À travers l'étude de deux sociétés, celle d'Ancien Régime et celle du dix-neuvième siècle,

il ressort que ces deux entités de premier ordre sont abordées différemment. Alors que les adolescents structurent fortement la première autour d'un pôle duel, ils appréhendent la seconde de manière plus imprécise et selon plusieurs modes de représentation.

Un noyau bi-polaire

La société d'Ancien Régime se laisse facilement approprier à partir d'un noyau duel nobles-paysans, riches-pauvres, haut-bas, dominants-dominés qui fonctionne comme un schème d'accueil permettant de structurer des informations sur plusieurs plans. La dualité laisse en revanche difficilement sa place aux informations sur la bourgeoisie considérée comme un entre-deux perturbateur.

Le verrou, le concept-clé sur lequel les élèves butent, indépendamment de leur bonne volonté d'apprentissage, c'est le principe d'hérédité. C'est lui qui assure la cohérence de l'interprétation historienne, c'est lui qui fait défaut à la « structure cognitive » de la connaissance organisée à la manière d'une représentation sociale (Moscovici, 1976 ; Jodelet, 1984). Tant que ce principe n'est pas approprié, toutes les informations, tous les efforts de mémorisation ne trouvent pas de place significative dans le schème d'accueil. Mais, lorsque ce verrou saute, il n'y a plus d'obstacle à introduire la bourgeoisie et, avec elle, les nuances de toute analyse historique.

L'ancrage dans une pensée sociale

On rencontre là un bel exemple des statuts différents attachés à la connaissance de sens commun et à la connaissance scientifique dans la construction d'un savoir scolaire. Les deux principes en concurrence — la bipolarité riches-pauvres et l'hérédité — n'offrent pas en eux-mêmes de difficultés de compréhension particulière. Ce sont des notions qui, hors de leur contexte social, n'ont aucune justification à se situer, l'une du côté d'un savoir scientifique, l'autre du côté d'un savoir banal, et l'on peut imaginer que, dans une autre société, avec une autre culture, le principe d'hérédité puisse être appréhendé facilement par des adolescents. Ici, c'est bien l'absence d'étayage dans une pensée sociale ordinaire de la notion de « privilège héréditaire » qui peut rendre compte de la difficulté d'une classe d'âge à se saisir de ce cadre interprétatif. Dans ces conditions, on n'oubliera pas que tous ces élèves qui se montrent aptes à comprendre et à se souvenir de choses complexes sur la société d'Ancien Régime à travers leur grille de lecture riches-pauvres, haut-bas, ne pensent pas « faux » ; ils pensent, assimilent, modifient leurs structures cognitives en de futures structures d'accueil ; ils utilisent cette grille culturellement partagée pour construire du savoir historique qui pourra demain accéder au statut de savoir historien.

Cette grille leur est fournie par la référence au présent et au passé. Un présent appréhendé sans recul, de manière un peu confuse parfois, avec le poids de certaines valeurs — on pense à l'idéal égalitaire et fraternel qui intègre la réalité riches-pauvres mais refuse le principe du privilège héréditaire (6). Un passé où les élèves piochent sans vergogne des points de repère à travers leur connaissance de la société féodale : dans le brouillage de la chronologie, c'est la vision d'un Moyen Age épique, imagé, qui persiste et donne des clés d'interprétation que l'on retrouve encore en Première, même chez des élèves plus cultivés.

Références empruntées au présent ou au passé, ce sont dans les deux cas les extrêmes, nobles et paysans, riches et pauvres, qui occupent le devant de la scène, comme si nulle grille ne se prêtait à l'accueil de la bourgeoisie intermédiaire, ni celle du Moyen Age, ni celle de la société d'aujourd'hui où la bourgeoisie a pris la place du dominant (le haut et le riche dans l'imaginaire des élèves).

Des informations peu structurées

La société du dix-neuvième siècle ne paraît pas s'organiser autour d'un seul schéma, mais plutôt selon deux axes. Le mode duel continue de structurer l'opposition riches-pauvres, même si les acteurs ont changé :

Il y a le prolétariat et les grands patrons

Une majorité de gens à l'usine, une minorité de bourgeois assez riches.

Mais une autre forme possible d'organisation des connaissances prend alors le relais : parallèlement à l'opposition ouvriers-pauvres/patrons-bourgeois-riches, les informations s'organisent autour de l'idée de changement :

La bourgeoisie est en essor

Les patrons s'enrichissent.

Exprimée avec force, la dynamique des groupes sociaux peut s'accompagner de la perception

d'une modification du cadre de vie — l'urbanisation et le changement des paysages. C'est d'ailleurs souvent dans cette seule perspective que les paysans sont réintroduits : ils sont alors des acteurs sans visage de « l'exode rural ». La *dynamique du changement donnerait ici* raison à la qualification d'entité participative pour ce dix-neuvième siècle que la révolution industrielle modifie profondément. Mais, ni la densité des informations, ni surtout leur niveau d'organisation ne peu*vent laisser croire à une véritable* appropriation de la connaissance de cette entité historique. S'ils sont multiples, ces modes d'appréhension restent le plus souvent flous.

UN MODÈLE LOCAL D'APPROPRIATION

À partir de ces exemples, volontairement choisis par rapport aux catégories de la réflexion épistémologique qui nous ont servi d'hypothèses de travail — événements, concepts, entités —, on voit que les processus engagés sont multiples et complexes. On peut cependant dégager quelques pistes. Le texte de l'histoire est identifié selon deux grandes catégories cognitives : statique ou dynamique, en arrêt ou en mouvement. Identifié en mouvement, il est refiguré sous une forme narrative ; identifié de manière statique, il suscite, entre autres, des opérations de comparaisons passé-passé et passé-présent. Mais dans tous les cas l'élève a recours à des interprétations où se mêlent du sens commun et du savoir historien. Précisons :

Une histoire statique, une histoire dynamique

Ce sont les deux modes selon lesquels s'organisent les réponses aux différents thèmes proposés. Après tout, il n'y a là rien de bien surprenant ; on sait qu'en histoire on joue toujours avec le temps (Pomian, 1984). Dans les leçons dispensées à l'école, on en joue traditionnellement en faisant alterner de la diachronie — *une histoire en* mouvement et de la synchronie — un arrêt sur un moment clé pour brosser le tableau d'une institution, d'une société, d'une civilisation. Certains historiens préfèrent mettre l'accent sur l'alternance nécessaire des événements et des structures, sur la complémentarité de ces deux approches dans la mesure où ce sont les structures qui préparent l'événement et inversement (Koselleck, 1990).

Pourtant *on remarque dans le mode d'identifica*tion des élèves une certaine indépendance par rapport aux hypothèses que la réflexion épistémologique suggérait ; en effet, on ne retrouve pas toujours la distinction entre événements et entités *participatives d'une part, entités non participatives* d'autre part. Si la Première Guerre mondiale et la crise de 1929, ces grandes ruptures historiques, sont majoritairement perçues dans leur dynamique par les élèves des classes de Première, les plus *jeunes ont recours à des critères thématiques*, à des références imagées, à des jugements de valeur donnant souvent un caractère atemporel à l'événement.

Les entités sociétales — Ancien Régime et société du dix-neuvième siècle — sont appréhendées en Quatrième et en Troisième comme des entités stables. L'aspect dynamique pouvant leur conférer le statut de forces participatives à un changement ou au moins à une histoire en mouvement n'est perçu que par une partie des élèves de Seconde et de Première de façon minoritaire pour la société d'Ancien Régime, plus largement pour celle du dix-neuvième siècle.

Si la distinction statique/dynamique paraît bien différencier l'identification du texte de l'histoire, elle s'effectue de façon relativement individualisée, sans que l'on puisse pour le moment classer les réponses en invoquant comme variable lourde l'âge, la nature ou la quantité des informations connues sur le thème. Nous sommes là en présence de catégories cognitives auxquelles chaque individu a recours pour appréhender l'histoire, même si chacun privilégie des opérations pas toujours conformes aux prévisions des experts.

Des invariants textuels aux catégories cognitives

Pour traduire les indices que livrent les réponses de ces « hypercatégories cognitives » (Le Ny, 1989), on a emprunté la démarche de la sémantique cognitive. Pour Baudet (1990), Denhière et Baudet (1992), les invariants textuels doi*vent décrire les catégories d'état, d'événement*, de causation et d'action. La séparation volontairement maintenue entre événement et action repose sur la distinction entre l'intervention ou non d'un agent contrôlant le changement introduit. Or, dans *la perspective de l'identification du texte de l'his*toire, nous n'avons pas de raison de maintenir la séparation entre événement et action. En effet, en adoptant la thèse de Ricœur du caractère miméti-

que de l'action dans la compréhension ultimement narrative de tout événement historique, on accepte de confondre ou plutôt « d'entrelacer » ce qui résulte des intentions et des occurrences. Ricœur appuie précisément sa démonstration sur la théorie de l'intervention (von Wright, 1971) qui conjoint le pouvoir-faire de l'agent et les relations de conditionnalité d'un système (Ricœur, 1983, p. 192). Dans cette perspective, action et événement ne sont pas séparés et les invariants cognitifs qu'il nous importe de dégager à travers les invariants textuels peuvent l'être à l'aide de quelques classificateurs adaptés.

On peut alors distinguer les sujets qui identifient le texte de l'histoire comme un événement, en introduisant l'idée « d'une modification sur l'état des choses » ou celle d'une recherche causale, et les sujets qui identifient le texte de l'histoire comme une entité dans un intervalle temporel, en introduisant le trait de signification « persistance ou non-changement dans la durée » — au moins dans un intervalle temporel — qui se traduit dans le langage par l'annonce de propriétés « est un », « appartient à », ou par la production d'un exemple (7).

La perception d'un changement va de pair avec une refiguration ultimement narrative de l'histoire, par la mise en ordre de l'événement dans une chaîne causale selon le couple *mimèsis-muthos.* L'identification d'une identité stable mobilise davantage des processus de catégorisation par familiarité prototypique, construction imagée, structuration autour de l'attitude, analogie. Ces deux grandes catégories cognitives — identification d'un événement et identification d'une entité — fonctionnent aussi en concomitance. Si la mixité de l'identification est un recours non négligeable dans les procédures transitoires d'appropriation, elle se révèle à terme comme un objectif de maîtrise de la connaissance historique. Mais les élèves mobilisent l'une et l'autre en fonction des indices que leur suggèrent la situation et l'interprétation qu'ils en font. Dans tous les cas, il y a liaison entre le type d'identification et les processus d'interprétation.

Analogie et histoire

Pour cette modalité d'appropriation où le temps est suspendu (stabilité dans un intervalle temporel), le recours à des processus analogiques met en question cette particularité de la connaissance historique, la navigation dans le temps. Pour catégoriser, comprendre, interpréter, on utilise des références du présent ou de n'importe quelle époque historique ; on peut donc parler de processus analogiques passé-présent et passé-passé et distinguer alors l'interprétation par ancrage dans une pensée sociale ou par ancrage dans une culture historique.

L'interprétation des informations historiques par analogie avec les connaissances familières que chaque individu possède sur son monde est un processus spontané. L'historien Marc Bloch l'exprimait avec lucidité : « C'est toujours à nos expériences quotidiennes que, pour les nuancer, là où il se doit, de teintes nouvelles, nous empruntons en dernière analyse les éléments qui nous servent à reconstruire le passé. (...) À cette imprégnation instinctive, mieux vaut cent fois substituer une observation volontaire et contrôlée » (1974, p. 48). Cependant, la diversité des domaines abordés par la connaissance historique réclamerait la faculté de mobiliser des grilles de lecture multiples sur les modes d'organisation sociale, politique, économique, culturelle. Or tous les élèves n'appréhendent pas leur environnement actuel avec la même acuité. Certains perçoivent le présent de façon émiettée, par flashes isolés, peu propices à servir de guide. Le niveau d'organisation de la pensée de sens commun de chacun varie en fonction du milieu familial, du type de socialisation, introduisant des décalages importants dans la mobilisation d'une pensée sociale, dans la capacité à utiliser avec plus ou moins de bonheur ces codes de lecture, ces mini-théories qui permettent de traduire et de reconstruire les informations historiques nouvelles.

La distinction que l'on a pu opérer entre des élèves qui développent un rapport « interne », presque intime à l'histoire et ceux qui en restent à un rapport « externe » — distinction qui, dans notre enquête, n'est directement corrélée ni avec le milieu social ni avec la réussite scolaire — gagnerait à être approfondie. Elle doit jouer également dans la différenciation de l'ancrage dans les connaissances du passé.

La deuxième direction en effet, l'analogie passé-passé, s'alimente à une culture historique. Le poids reconnu par les élèves eux-mêmes (8) aux connaissances d'origine scolaire par rapport aux autres sources — lectures, télévision, famille — laisse augurer de la capacité de l'enseignement de l'histoire dans les petites classes à laisser des traces, fournir des indices, aussi sommaires

soient-ils, à la constitution d'éléments d'identification et d'interprétation indispensables.

La société du dix-neuvième siècle nous a ainsi fourni l'exemple d'une imprécision des connaissances provenant de la conjonction d'un faible ancrage scolaire — lié aux conditions de programmation de ce thème par rapport à l'organisation globale des leçons d'histoire — et d'un faible ancrage dans le présent — dans la mesure où les adolescents ne trouvent guère d'éléments familiers à rapprocher de la situation créée par la première révolution industrielle. En revanche, les élèves connaissent mieux une société plus ancienne, celle de l'Ancien Régime qui leur permet de déployer des procédures analogiques avec le passé du Moyen Age.

Ancrage dans le présent, ancrage dans la culture du passé : les systèmes interprétatifs offrent en histoire une double ressource. Les élèves les utilisent de façon complémentaire ou compensatoire ; ils possèdent souvent autant de cadres d'interprétation issus de la fréquentation de la culture scolaire que des autres lieux de socialisation ; ils peuvent s'appuyer autant sur le passé que sur un présent encore mal maîtrisé.

Une « polyphasie cognitive »

On a vu à l'œuvre, tout au long de l'analyse, des savoirs et des processus relevant du sens commun et du fonctionnement de la pensée naturelle côtoyer des savoirs et des démarches relevant d'une plus grande exigence de rigueur. Ce sont des niveaux de connaissance qui se croisent : une pensée sociale qui correspond à un niveau de réalités construites avec des attitudes, des représentations sociales, des jugements de valeur, des savoirs partagés sur les comportements des hommes et leur organisation en société ; des savoirs scolaires validés et légitimés par les institutions qui les dispensent, exprimant une prise de distance dans la démarche.

Les élèves mobilisent tour à tour ces types de savoirs, ces modes de pensée : ils vont de l'un à l'autre. Sans linéarité, par des allers et retours incessants, il intègrent des morceaux de l'un ou de l'autre, mariant des schèmes d'accueil d'une pensée naturelle à un mode de raisonnement plus élaboré, l'imputation de responsabilités et la multicausalité, la structuration autour d'un noyau imageant et l'intégration des informations nouvelles à un réseau sémantique complexe étendu dans le temps et dans l'espace. Autrement dit, ils mobilisent tour à tour du « chaud » et du « froid », et « c'est une entreprise désespérée que de vouloir *les maintenir (les cognitions) toujours au même* état » (Moscovici, 1987, p. 42). La démarche mentale va du familier (le chaud) au raisonné (le froid), avec des interactions qui impliquent que chaque sujet puisse faire fonctionner au même moment des *niveaux différents et complémentaires* selon une « polyphasie cognitive » (Moscovici, 1976).

Ces savoirs en construction peuvent être une *instance d'accueil et un verrou provisoire*. Parce qu'on connaît les difficultés que les didacticiens des sciences ont entretenues avec la notion d'obstacle (Giordan et de Vecchi, 1987), on devra insister sur le double aspect de préparation et de verrou provisoire. Pour pouvoir rencontrer le texte de l'histoire, l'élève doit être prêt à l'accueillir, c'est-à-dire à le traduire et le retraduire, à le reconstruire avec son étayage intellectuel, selon un bricolage indéfiniment recommencé, où le produit et le processus ne sont jamais dissociables et où la façon dont chacun identifie les informations historiques met en œuvre des processus différents.

LA CLASSE D'HISTOIRE, LE LIEU DE LA RENCONTRE

Ces processus, à la fois spécifiques et généraux, trouvent un intérêt dans le cadre d'une didactique de l'histoire dans la mesure où on peut en dégager le contrepoint dans le couple apprentissage-enseignement. Précisément, une analyse des principales coutumes didactiques en vigueur dans l'enseignement de l'histoire montre que celles-ci ne sont pas en harmonie avec le recours à l'analogie passé-présent et passé-passé, la compréhension par refiguration narrative ou l'appropriation de l'histoire par un système caractérisé par la polyphasie cognitive. L'attachement des enseignants d'histoire à la contextualisation s'oppose plus particulièrement aux processus analogiques et aux risques d'anachronisme qu'ils évoquent. Le souci de la complexité dans toute analyse historique les éloigne de ces processus cognitifs quotidiens qui leur apparaissent simplificateurs, réducteurs même et sources de stéréotypes. Pour contrebalancer leurs références aux valeurs d'un mode de raisonnement historien, les enseignants ne possèdent qu'une représentation

partielle de la façon dont leurs élèves apprennent l'histoire. Plus difficile encore à gérer, le mode d'appropriation ultimement narratif de l'histoire calqué sur la compréhension de l'action humaine se heurte à la longue et profonde dévalorisation de l'histoire « événementielle » par le courant des Annales qui a marqué des générations d'enseignants.

Si la préoccupation didactique ultime reste toujours celle d'enseigner « en connaissance de cause » (Moniot, 1993), on devra se donner les moyens d'affiner la description de la « situation didactique » en histoire pour mieux comprendre comment se manifestent les points de rencontre et les distorsions entre les modalités d'appropriation de l'histoire et les modalités de son enseignement.

Nicole Lautier
Université de Picardie

BIBLIOGRAPHIE

BAUDET S. (1990). — « Représentation d'état, d'événement, d'action et de causation », **Langages,** 100, p. 46-64.

BIDEAUD J., HOUDE O. (1989). — « Le développement des catégorisations », **L'année psychologique,** 1, p. 87-123.

BLOCH M. (1974). — **Apologie pour l'histoire.** Paris : Armand Colin.

BRUNER J. (1991). — **Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle.** Paris : éd. Eshel.

DENHIERE G. (1984). — **Il était une fois.** Lille : Presses universitaires de Lille.

DENHIERE G., BAUDET S. (1992). — **Lecture, compréhension de texte et science cognitive.** Paris : PUF.

FAYOL M. (1985). — **Le récit et sa construction.** Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

FAYOL M., FROCHOT M., ZAGAR D. (1987). — « Lire des histoires : une revue », **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle,** 3, p. 5-34.

FLAMENT C. (1982). — « Du biais d'équilibre structural à la représentation du groupe » in J.P. GOGOL, J.P. LEYENS, **Cognitive Analysis of Social Behavior.** Boston, Londres : Martinus Nijihoff.

JODELET D. (1984). — « Représentation sociale : phénomènes, concepts et théorie » in S. MOSCOVICI (dir.), **Psychologie sociale.** Paris : PUF.

JODELET D. (1989). — **Folies et représentations sociales.** Paris : PUF.

KOSELLECK R. (1990). — **Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques,** trad. fr. Paris : éd. de l'EHESS.

LE NY J.-F. (1989). — **Science cognitive et compréhension du langage.** Paris : PUF.

MANDELBAUM M. (1977). — **The Anatomy of Historical Knowledge.** Baltimore & Londres : The Johns Hopkins University Press.

MARROU H.-I. (1954). — **De la connaissance historique.** Paris : Le Seuil.

MONIOT H. (1986). — « Epistémologie de l'histoire et didactique de l'histoire », in AUDIGIER F., MARBEAU L., dir. **Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie,** Actes du colloque, Paris, INRP, p. 35-44.

MONIOT H. (1993). — **Didactique de l'histoire**. Paris : Nathan.

MONTEIL J.-M. (1989). — **Eduquer et former. Perspectives psycho-sociales.** Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

MOSCOVICI S. (1961). — **La psychanalyse, son image, son public.** Paris : PUF.

MOSCOVICI S. (1987). — « Le concept de représentation », in AUDIGIER F., MARBEAU L., dir., **Seconde rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie.** Actes du colloque, Paris, INRP, p. 31-42.

POMIAN K. (1984). — **L'ordre du temps.** Paris : Gallimard, 1984.

RICŒUR P. (1983, 1985). — **Temps et récit.** Paris : Le Seuil, t. 1 et t. 3.

ROSCH E., LLOYD B. (1978). — **Cognition and Categorization.** Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

SADOUN-LAUTIER N. (1992). — **Histoire apprise, histoire appropriée, éléments pour une didactique de l'histoire.** Thèse, Paris : EHESS.

VERGNAUD G. (1987). — « Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans le formation des connaissances chez l'enfant » in PIAGET J., MONOUD P., BRONCKART J.P., dir., **Psychologie.** Paris : Gallimard, p. 821-847.

VEYNE P. (1971). — **Comment on écrit l'histoire.** Paris : Le Seuil.

WRIGHT G.H. Von (1971). — **Explanation and Understanding.** London : Routledge & Kegan Paul.

NOTES

(1) Pour une revue de questions, cf. Denhière (1984), Fayol (1985), Denhière et Baudet (1992).

(2) Dans le sens que lui donne D. Jodelet (1989).

(3) Cf Sadoun-Lautier (N.), **Histoire apprise, histoire appropriée. Eléments pour une didactique de l'histoire,** thèse, Paris, EHESS, 1992. Dans l'enquête-élèves qui soutient la deuxième partie de ce travail, j'ai recueilli, en utilisant des procédures différentes — protocoles individuels par entretiens, réponses écrites plus brèves, choix de titres pour désigner des regroupements de mots —, auprès de sujets toujours choisis en classes de Quatrième, Troisième, Seconde et Première, du matériel sur l'appropriation de thèmes considérés comme des événements majeurs par les historiens — la Première guerre mondiale et la crise de 1929 —, de deux entités de premier ordre — la société d'Ancien Régime et la société du dix-neuvième siècle —, de trois concepts généraux sur les institutions politiques — démocratie, monarchie et dictature —, et aussi de dix-sept thèmes historiques les plus habituellement traités dans les programmes.

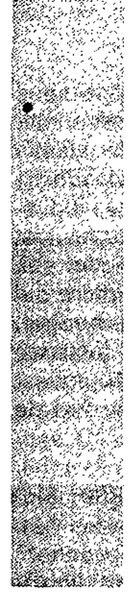
(4) Pour Jérôme Bruner également (1991, p. 69), « la forme caractéristique de l'expérience construite (et de la mémoire que nous en avons) est la forme narrative. »

(5) Pour une revue de questions sur la typicalité, on renvoie à Bideault et Houde (1989), Le Ny (1989).

(6) Cf. l'analyse de Flament (1982).

(7) *On emprunte les classificateurs expérimentés* par Baudet (1990) , Denhière et Baudet (1992).

(8) Dans notre enquête, les élèves interrogés estiment avoir acquis leurs connaissances actuelles en histoire pour l'essentiel à l'école (75 %).



De l'école aux vacances. Prolégomènes à une analyse sociologique des vacances des enfants

Suzanne Mollo-Bouvier

L'étude des vacances des enfants crée un lien entre la sociologie de l'éducation et la sociologie de l'enfance. Cet article met en œuvre la reconnaissance de l'interpendance des temps sociaux des enfants dans l'exploration des rapports entre le temps scolaire et le temps des vacances. Mais cette exploration ne peut s'appuyer ni sur les apports théoriques de la notion de temps libre emprunté à la sociologie du loisir, ni sur une réflexion sociologique plus large sur la place et le rôle des enfants et de l'enfance dans notre société.

Privés de ces outils conceptuels, les travaux empiriques sur les vacances « oublient » les enfants, ou proposent des modalités de catégorisation des enfants trop disparates pour se prêter à une réflexion comparative et synthétique. Qu'il soit considéré comme un temps de garde, et/ou comme un temps éducatif, le temps libre des enfants se présente toujours comme un temps bien rempli, dont on reconnaît depuis peu l'importance économique et la valeur marchande.

E*n mettant l'accent sur l'enfant* et non sur l'institution scolaire, la sociologie de l'éducation pourrait échapper à la focalisation sur l'école, à la confusion latente entre éducation, socialisation et scolarisation. L'institution scolaire fait partie *du réseau institutionnel* de l'enfance ; le temps scolaire ne peut se définir que par rapport aux autres temps sociaux des enfants. Les travaux sur les vacances participent de cette volonté d'ouvrir et d'élargir le domaine trop « réservé » de la sociologie de l'éducation, de situer l'école dans une perspective relativiste et de prendre en compte l'enfant dans sa globalité. Les temps sociaux des enfants sont interdépendants ; les appartenances sociales de ces derniers sont à la fois multiples et simultanées ; la socialisation emprunte des cheminements différents. Paradoxalement, ce souci de décentration vis-à-vis de l'école ne provoque pas de réels bouleversements dans les grandes certitudes énoncées par la sociologie de l'éducation. Si elle n'est pas exclusive, l'école demeure néanmoins l'institution dominante de la période de l'enfance. Le temps scolaire organise, modèle, *remplit les autres temps*, y compris ceux des loisirs et des vacances. Mais dans cette perspective d'ouverture, l'importance reconnue de la dimension éducative n'émarge plus au déficit d'une cécité épistémologique de la *sociologie de l'éducation, mais devient un paradigme fondateur* d'une sociologie de l'enfance.

RÊVES DE VACANCES ; DE LA CONQUÊTE À LA QUÊTE

La généralisation du droit aux vacances avec l'instauration des congés payés en 1936, l'allongement progressif de la durée de ces congés, marquent profondément les transformations des mœurs dans notre société. Ces événements ont changé en quelques années les rythmes de vie, en créant de nouveaux rites sociaux, tels que ceux des migrations saisonnières ; ils ont ainsi transformé la perception et l'emploi du temps. Les *congés payés* symbolisent la victoire d'une politique sociale qui n'a cessé de se développer, tandis que l'usage généralisé du mot *vacances* signe la naissance et l'essor d'un temps libre et individualisé, générant des pratiques sociales nouvelles et une activité économique considérable. Celle-ci s'appuie sur la création et la diffusion d'un imaginaire qui a acquis la puissance du mythe, envoûtant les esprits les moins préparés à l'usage d'un temps libre. N'a-t-on pas vu durant l'été 1992 un couple et ses deux enfants s'enfermer au mois d'août dans la cave de leur maison pour *faire croire* aux voisins qu'ils étaient partis en vacances ? Comme s'il ne suffisait plus d'être en vacances, mais plutôt d'assumer les apparences reconnues d'une certaine manière d'être, d'un style de vie, codifié par l'appartenance sociale et le pouvoir économique. La surenchère dans ce domaine a été telle qu'il est de plus en plus difficile et onéreux d'échapper à l'uniformisation imposée par la pression de l'idéologie des vacances. Les départs ne représentent plus que le signe d'une normalité sociale ; ce sont les destinations qui assurent les procédures de distinction et de différenciation. Les vacances entrent dans la dialectique de l'être et du paraître, de la conformité aux valeurs du groupe et de l'affirmation de son originalité. Les vacances à la mode génèrent une mode des vacances dont l'étude contribue à renforcer les liens entre une sociologie des mœurs et une sociologie de l'apparence (1, Naville, in Duflos-Priot, 1987).

L'étude des pratiques sociales, collectives ou individuelles pendant le temps des vacances favorise donc une approche différentielle des modes de vie particulièrement féconde. Elle permet de suivre la mise en place et les transformations d'une politique sociale, doublée, relayée, voire menacée par le développement d'un secteur marchand qui diffuse un imaginaire s'enracinant dans les esprits au point de devenir un droit, une urgence. Qu'en reste-t-il quand il se réalise sous forme d'une marchandise qui assure la pérennité de sa consommation par les insatisfactions qu'elle engendre ? Le temps des vacances où chacun se met en scène pour soi et/ou pour l'autre, individuellement et/ou en famille et en groupe, est avant tout un temps de quête : quête de soi, quête de l'autre, quête d'un monde imaginaire qui se banalisera dans les limites d'un budget. Savouré avant d'être vécu, trop nourri à l'avance de désirs contradictoires et en partie utopiques, l'excès des espérances qu'il suscite risque fort de le transformer en temps des frustrations.

LA SOCIOLOGIE EN VACANCES

Les vacances des enfants s'organisent principalement à partir de deux contraintes : le temps scolaire et le travail des parents. Ces deux contraintes tissent la trame des politiques sociales mises en place par le relais des associations et des actions locales ; les vacances des enfants se situent au point de rencontre de la sphère privée et de la politique publique, l'enfant occupant dans l'un et l'autre de ces deux domaines des places objectives et symboliques qui peuvent être complémentaires, mais qui peuvent aussi déclencher des stratégies conflictuelles et concurrentes.

Nous montrerons dans cet article que les enfants doivent trouver leur place dans des vacances organisées en fonction de plusieurs données : l'évolution des désirs et des besoins des familles et les transformations différentielles des pratiques de vacances ; la transformation des conceptions de l'enfance et de la place accordée à l'enfant dans la vie sociale ; l'atomisation et la précarisation des liens familiaux ; les propositions et les orientations des organismes intéressés (secteur social et associatif et secteur marchand).

C'est le temps scolaire qui répartit les autres temps de la vie des enfants. Avec leurs 200 jours sans école, ceux-ci sont les mieux pourvus en potentialité de vacances. Pour rester dans les limites d'un article, nous nous intéresserons dans ces pages aux vacances qui introduisent une rupture dans l'alternance quotidienne ou hebdomadaire du temps scolaire et du temps familial, c'est-à-dire les *petites* et les *grandes* vacances ; soit environ 100 jours par an. Lorsque l'on sait que les parents salariés ont entre 30 et 45 jours de congé, et que ce chiffre baisse considérable-

ment dans certaines professions libérales, on comprend mieux pourquoi on peut dire que les vacances des enfants sont devenues une affaire d'état dont les enjeux dépassent largement les activités et les intérêts des enfants eux-mêmes. Nous introduirons une autre limitation en ne prenant en considération que les départs en vacances ; les non-départs étant certes comptabilisés mais peu ou pas ventilés. Il est bien difficile de faire la part de ce qui revient aux grand-mères, aux loisirs de proximité ou à la télévision, pour connaître ce qui se passe quand un enfant ne part pas en vacances. Un article « Les vacances des enfants » paru dans la revue **Population** en novembre 1988 (2, Toulemon & Villeneuve-Gokalp), pourrait servir de référence ; mais il se fonde sur des données recueillies en 1981 ; sa réactualisation *serait* maintenant urgente. Le départ ou le non-départ semble être devenu un critère déterminant pour les travaux qui traitent des vacances des enfants, alors que l'idée même du départ appartient à l'imaginaire des adultes.

L'étude des vacances des enfants s'inscrirait donc normalement dans le cadre d'une analyse sociologique s'il existait une sociologie de l'enfance susceptible de fournir les cadres conceptuels et les outils méthodologiques permettant d'analyser comment, les enfants comme tous les membres de la société, participent à la production, à la reproduction (3, Giddens, 1988), peut-être aussi à la transformation du système social concerné. Mais la sociologie s'est traditionnellement fort peu intéressée aux enfants, procédant plutôt à un découpage institutionnel, considérant ces derniers comme un appendice du milieu familial, un produit scolaire, ou un futur adulte (4, Mollo-Bouvier, 1991). L'important développement du secteur social de l'enfance se réfère essentiellement à des théories psychologiques et psychanalytiques, ou à des considérations économiques et démographiques. Par exemple, dans les grandes enquêtes de l'INSEE, les enfants sont généralement pris en compte à travers les CSP des parents, amalgamés dans des catégories *d'âge tout à fait arbitraires,* variant d'une étude à l'autre, à moins qu'ils ne soient complètement oubliés.

Les enquêtes quadrimestrielles de conjoncture auprès des ménages effectuées par l'INSEE, donnent régulièrement des informations sur les vacances par *tranches d'âge* peu adaptées à la diversité des âges de l'enfance ; les « 0-13 ans », ou les « 14-24 ans » doivent impérativement être divisés en plusieurs sous-catégories correspondant à des situations psycho-sociales bien spécifiques. Quant à la vaste enquête de l'INSEE sur les loisirs (1987-1988), qui aurait pu nous éclairer sur les pratiques, les intérêts, les souhaits des enfants eux-mêmes, elle exclut ces derniers puisqu'elle porte sur la population française à partir de 14 ans, âge qui peut être considéré *de facto* comme celui marquant l'entrée dans la période de la jeunesse, même si cette période peut varier sensiblement d'une recherche à l'autre (5).

C'est par défaut que l'on peut approximativement délimiter l'enfance et c'est sans doute une boutade de la définir comme la période de la vie située en amont de la jeunesse, celle qui n'est pas prise en compte par la sociologie. Les lacunes et les incertitudes théoriques et méthodologiques montrent à quel point la construction sociale de l'objet enfant est en quête de paradigmes.

La sociologie du loisir ne s'est pas encore intéressée aux loisirs des enfants. Le champ conceptuel du loisir, puis du temps libre, articulé avec les autres temps sociaux, s'est développé proportionnellement à l'accroissement de la durée du temps libéré par le travail (6, Dumazedier in Bouillin-Darteville, Thoveron, Noël, 1992). C'est à partir d'un raisonnement purement analogique, en assimilant le temps contraint au temps scolaire que l'on pourrait transférer sur les loisirs des enfants le cadre conceptuel des temps sociaux. Mais les temps sociaux des enfants ont leur dynamique propre, leurs rythmes spécifiques, et l'usage de ces temps est fortement oblitéré par les contraintes imposées aux parents, et les conceptions de l'enfance qui prévalent dans la société (*ce que l'enfant* doit être ou doit devenir influence ce que l'enfant doit faire). Une des caractéristiques du temps libéré par le travail scolaire consiste dans sa planification, son organisation, sa gestion, à tous les échelons des instances de décision : familial, local, national. Le temps libre de l'enfant est un temps programmé, encadré, *occupé, bref un temps* bien rempli à l'avance. Les temps sociaux des enfants, c'est-à-dire le temps de l'enfance, constituent l'enjeu d'une « politique d'aménagement du temps de l'enfant » qui mobilise trois ministères (7). Cette politique met en place un dispositif contractuel qui fédère et soutient les initiatives, du quartier à la région. Le *pivot de ce dispositif* est le temps scolaire qui circonscrit les autres temps et influence fortement

leur organisation et leur emploi. Cette politique a trouvé dans la chronobiologie une référence, voire une caution, dont la notion-clé est celle de rythme de vie (8, Montagner, 1988), qui planifie les enchaînements et les contenus des activités des enfants.

Ainsi, tous les travaux auxquels nous pouvons nous référer pour étudier les vacances des enfants, sont essentiellement des enquêtes ponctuelles, commandées par le secteur social et associatif pour répondre à ses propres objectifs. Toutes les enquêtes statistiques nous donnent des indices de départ ou de fréquentation en amalgamant les « 0-14 ans », ou traitent de ce sujet à partir des préoccupations et des pratiques des parents. Mais la manière, ou plutôt les manières, dont les enfants — selon leur âge et leur groupe d'appartenance socio-économique — participent directement ou indirectement au choix et à l'organisation de leurs vacances, ne sont pas mieux connues que leurs activités, leurs appréciations et leurs souhaits dans ce domaine.

TRANSFORMATION DES CONCEPTIONS DE L'ENFANCE ; ÉMERGENCE DE NOUVEAUX LIENS SOCIAUX

Les travaux d'Ariès (9, 1960), servent encore de référence à l'étude de l'émergence de la reconnaissance de la spécificité d'une nature enfantine, largement influencée par le développement des savoirs scientifiques : savoirs théologiques d'abord qui, jusqu'au XVII[e] siècle ont alimenté le débat sur la bonne ou la mauvaise nature de l'enfant ; savoirs biologiques et médicaux ensuite, issus des courants hygiénistes du XVIII[e] siècle, relayés par le développement de la psychologie et de la psychanalyse dès la fin du XIX[e] siècle. L'avènement de la scolarité obligatoire a accrédité l'idée de la nécessité d'une observation scientifique de l'enfant, fixant des repères par rapport à une normalité intellectuelle et sociale définie par les exigences de l'institution scolaire. Les fonctions macrosociales de l'enfance se fondent sur des considérations démographiques et économiques : assurer la pérennité et le développement d'une société. L'enfance est alors une donnée de la prospective, un investissement pour le futur qu'il s'agit de rentabiliser en assurant aux enfants une *bonne* éducation doublée d'une *bonne* intégration. Scolarisation et socialisation organisent la vie des enfants dans notre société moderne et expliquent pourquoi (et aussi comment) ceux-ci sont de plus en plus confiés à des institutions qui, au-delà de leur diversité, ont en commun un double souci de contrôle social et d'intention éducative largement dominée par la préoccupation scolaire. Les loisirs des enfants ne font pas exception. Le secteur périscolaire est très présent dans l'organisation et l'animation des loisirs de proximité ou dans celles des vacances. Le loisir éducatif diffuse une image valorisante du temps libre qui n'est plus du temps (et de l'argent) perdu, dès lors qu'il prétend exercer sur la réussite scolaire et l'intégration sociale une action facilitante, préventive ou réparatrice. Les vacances des enfants devraient ainsi magiquement rompre avec les rythmes et les activités scolaires pour faire acquérir, à travers des activités récréatives, des compétences et des qualités sociales transférables dans le domaine pédagogique, convertibles en capital scolaire.

L'enfance occupe une place de choix dans l'imaginaire collectif. Elle constitue alors une valeur centrale, mobilisatrice pour la recherche de la cohésion sociale, offrant à tous et à chacun la chimère d'une représentation idéalisée de la nature humaine et de la société ; à moins qu'elle ne soit un refuge, *un monde autre* (10, Chombart De Lauwe M.J., 1971). Dans un cas comme dans l'autre, l'enfance a acquis la puissance du mythe. Son existence symbolique, sa figure emblématique, transforment l'absence de pouvoirs des enfants en contre-pouvoirs particulièrement efficaces et largement exploités dans les pratiques consommatoires.

Éducation, socialisation, prévention, tels sont les objectifs que le secteur social et associatif souhaite de faire passer dans la politique des vacances à travers des activités récréatives et épanouissantes. À cela s'ajoute, surtout pour le secteur marchand, la tentation d'exploiter le pouvoir émotionnel de l'évocation idéalisée de l'enfance pour faire fructifier le marché des vacances. La consommation pour l'enfant s'appuie souvent sur la réactivation d'une culpabilité latente chez des parents qui sont, eux aussi, à la recherche de nouvelles formes de liens sociaux.

C'est encore Ariès qui avait annoncé la fin du règne de l'enfant amorcé au XVIII[e] siècle. Pour cet auteur l'enfant est perçu comme une victime de l'évolution des mœurs. Il n'est plus considéré comme le continuateur de l'ascension sociale d'une famille qui a perdu son intangibilité, soumise à la dislocation provoquée par de multiples

facteurs : contraintes et incertitudes économiques, émergence depuis les années 70 d'un désir d'épanouissement du couple et des individus à la recherche de plaisirs immédiats ; l'enfant, selon Ariès (11), aurait perdu son ascendant, ne serait plus l'objectif privilégié de la famille, mais il serait victime de la précarité des liens parentaux ; il ne justifierait plus des sacrifices dans le présent au nom d'un investissement pour l'avenir, mais il subirait l'impatience et l'incohérence des choix et des comportements des adultes.

On retrouve ce pessimisme dans l'ouvrage de L. Roussel (12, 1989), qui constate à travers les statistiques sur l'augmentation des divorces et des familles dites monoparentales, et la baisse de la fécondité, la disparition de la centralité de l'enfant. Pessimisme ou nostalgie, atténuée par l'hypothèse que le fait de ne plus considérer l'enfant en fonction de l'avenir, mais de le situer dans le présent, permettra peut-être de réussir à le traiter comme un partenaire, jouant son rôle dans la recherche d'un nouveau lien social assurant à chacun la reconnaissance de son individualité, chacun éduquant l'autre dans un effort de réciprocité.

Sans doute n'y a-t-il pas une continuité historique entre ces trois conceptions de l'enfant : l'enfant-roi, l'enfant-rien et l'enfant partenaire. Il nous semble plutôt que notre époque se caractérise par la coexistence de ces trois tendances. L'enfant-roi exerce encore sa puissance dans l'imaginaire social, largement exploité dans la vie politique par exemple, que ce soit à l'échelon local, national ou international ; ou dans la publicité, quand il s'agit de susciter des pratiques consommatoires. La conception de l'enfant-rien, la plus banalisée, se repère par exemple dans les situations juridiques qui décident de son sort sans le consulter ; dans les déchirements des parents qui l'utilisent comme moyen de chantage ou comme objet personnel ; à moins que ce ne soit dans des institutions bureaucratisées au point de ne fonctionner que pour elles-mêmes. Quant à l'idée de l'enfant-partenaire, elle émerge dans de rares initiatives — les conseils municipaux pour enfants par exemple —, mais elle apparaît surtout comme un rêve, l'espoir d'un nouveau lien social qui permettrait d'échapper aux menaces de l'anomie.

Les souhaits des parents pour les vacances de leurs enfants et pour eux-mêmes, montrent bien que ces différentes valeurs de l'enfant coexistent dans leur esprit et leurs désirs. Si l'on peut observer dans les faits de fortes variations dans les pratiques de vacances selon des critères économiques, sociaux, culturels (13), il n'en reste pas moins évident que ces pratiques tentent de réaliser des souhaits, des désirs qui vont dans les mêmes directions. La sociologie du loisir a montré que l'accroissement de la durée du temps libre a provoqué un bouleversement des valeurs sociales traditionnellement fondées sur les vertus du travail, permettant l'expression d'une revendication hédoniste, focalisée sur la recherche d'un temps et d'un territoire personnels. Dans la mesure où elle fait partie de la civilisation du loisir, l'étude de la place des enfants dans les pratiques familiales alimente le débat idéologique généré par la montée du temps libre. Après la vision quelque peu utopique d'une mutation humaniste, est venu le temps du doute, celui de la dénonciation de l'asservissement de l'homme à l'industrie du loisir, de la perte des *vraies* valeurs, fondatrices de la cohésion sociale et de la *bonne* culture. Toute l'idéologie des congés payés et de la mise en place d'une politique de vacances fondée principalement sur la complémentarité du temps libre et du temps de travail, ainsi que sur la valorisation de la famille, aurait ainsi été détruite par la montée d'un individualisme qui se voulait libérateur, mais qui s'est trouvé aliéné par la consommation de ce loisir transformé en marchandise. L'introduction de l'ouvrage récent : **Temps libre et pratiques culturelles** (14, Bouillin-Darteville, Thoveron, Noël, 1992), a le double mérite de résumer l'historique des grands courants idéologiques qui ont marqué les étapes du passage d'une sociologie du loisir à celle des temps sociaux, de dépassionner le débat, de le débarrasser de ses apriorismes en le soumettant à l'épreuve des faits. La masse des études statistiques et empiriques auxquelles les auteurs se réfèrent, les conduisent à mettre l'accent sur l'extrême variété des choix et des pratiques de loisir ; l'importance des liens tissés entre les différents temps sociaux et l'impossibilité d'analyser le temps libre comme une entité isolée ; le débat actuel sur le chômage et la réduction du temps de travail le prouve assez. Ils insistent également sur la coexistence de valeurs et de désirs contradictoires, la permanence de l'attachement à la famille qui reste centrée sur l'enfant et qui cohabite avec des revendications plus individualistes (15).

Une étude réalisée par F. Nietzert (16, 1989), sur les transformations des rythmes du temps familial, montrait cette dualité. La centralité de l'enfant

valorise le couple parental au point d'effacer l'idée de la constitution d'un couple conjugal. Cependant, la rigidité et la standardisation des modes de vie au quotidien, la focalisation des attentes et des pratiques familiales sur l'enfant, s'accompagnent d'un certain nombre de tensions, génératrices de la revendication d'un temps à soi, consacré à une réalisation personnelle ; ce qui ne manque pas d'entraîner des contradictions vécues sur le mode de la culpabilité. Il y a ambivalence entre le désir de se retrouver et celui de retrouver ses enfants. C'est sur la reconnaissance de cette ambivalence et sur l'exploitation du sentiment de culpabilité qu'elle engendre, que certains organismes commerciaux ont renouvelé leur politique de vacances et leur image de marque. Ils ont proposé un aménagement de l'espace et du temps qui rend possible la cohabitation entre des retrouvailles familiales et la recherche d'un plaisir individuel.

La place des enfants dans les pratiques familiales de vacances pourrait ainsi ouvrir un chapitre d'une sociologie du temps libre qui tiendrait compte à la fois des représentations collectives qui touchent progressivement l'ensemble du corps social, et les modalités de différenciation des pratiques dans lesquelles les enfants interviennent activement.

Les vacances des enfants, souhaitées par les parents, proposées par le secteur social et le marché des vacances, ont donc des objectifs nombreux qui peuvent être contradictoires ; éduquer, socialiser, garder, occuper, prévenir la délinquance, mais aussi distraire, épanouir, responsabiliser. Elles se réfèrent à des conceptions de l'enfance elles aussi contrastées et se situent à la rencontre de valeurs et de pratiques souvent inconciliables. Le meilleur « produit-vacances » sera celui qui saura effacer les contrastes, réconcilier la réalité avec les rêves.

RAPPEL DES TENDANCES ACTUELLES DES PRATIQUES DE VACANCES

Toutes les études convergent sur ce point : la durée des congés augmente et celle des séjours de vacances diminue (17).

Le rapport du Conseil économique et social (18, 1989) rappelle l'importance de cette évolution sur 20 ans :

> *« Au cours des deux dernières décennies... le nombre de journées de vacances d'été prises par personne partie a diminué... L'ampleur de cette diminution a cependant été assez variable d'une catégorie à l'autre : 8 jours de moins chez les cadres supérieurs, 2 jours de moins chez les ouvriers... De même la durée des séjours aux sports d'hiver a diminué chez toutes les catégories socio-professionnelles, et à peu près partout de la même façon (3 jours de moins sur 13 ans environ). »*

La crise économique, le développement de l'habitat individuel, et surtout l'augmentation des activités professionnelles des femmes, semblent expliquer ces tendances générales.

L'analyse des disparités entre les catégories socio-professionnelles montre que le poste budgétaire consacré aux loisirs et aux vacances est proportionnellement en régression plus grande dans les catégories socio-professionnelles les plus faibles. La diminution des séjours d'été est plus marquée chez les cadres que chez les ouvriers, ce qui s'explique en partie par le développement de la pratique séquentielle des loisirs et du fractionnement des vacances. Alors que l'alternance vacances d'été, vacances d'hiver se généralise, les départs multiples et les très courts séjours ne concernent encore que les cadres.

L'enquête quadrimestrielle de conjoncture auprès des ménages qui fournit des données sur les vacances d'été 1990 et la saison d'hiver 1990-1991 (19, Mercier, Monteiro, 1991), résume ainsi les dernières tendances du comportement des français.

> *« Après 4 années de croissance, les départs en vacances d'été ont fléchi : 50 % des français sont partis en 1990, contre 56,5 % la saison précédente. Le recul atteint 4 % pour les ouvriers et les patrons de l'industrie et du commerce... Un estivant part en moyenne 23 jours, soit 2 jours de moins qu'il y a 10 ans. Le plus souvent on s'évade en famille et fréquemment on séjourne chez des parents ou des amis ».*

Les organismes de loisirs collectifs des enfants hors de la famille font des constatations qui vont dans le même sens. Même si les départs multiples ne touchent qu'un quart de la population concernée (dont la moitié en région parisienne), ceux-ci ont été en augmentation jusqu'en 1986 (20, JPA, 1988, 1989). Une autre enquête de Jeunesse au

Plein Air (21, JPA, 1989), révèle une baisse sensible des effectifs dans les centres accueillant les enfants de 6 à 10 ans ; baisse qui pourrait être liée à l'extension rapide des centres de loisirs sans hébergement (ou loisirs de proximité). Le développement des structures dites de proximité, qui permettent chaque soir le retour de l'enfant dans sa famille, constitue actuellement une priorité des politiques sociales de l'enfance à l'échelon local. *Le succès qu'elles rencontrent auprès* de nombreux parents permet sans doute de les considérer comme une solution heureuse au lancinant problème de la « garde » et de « l'occupation » de l'enfant pendant le temps de travail de sa mère.

L'enquête **« vie familiale, vie professionnelle »** réalisée par le CERC et l'INED au printemps 1981 (22, Toulemon ; Villeneuve-Gokalp, *op. cit.*), mentionnait les centres aérés (les ancêtres des centres de loisirs sans hébergement), *« comme étant mal adaptés aux enfants plus âgés, et peu développés dans les régions rurales et les petites communes »*. La réactualisation de cette enquête montrerait sans doute comment les vacances des enfants ont évolué en une dizaine d'années. Elle permettrait de voir comment les enfants qui ne partent pas en vacances se répartissent entre les centres de loisirs sans hébergement, les grands-mères et... la télévision. Malheureusement nous devons nous contenter d'enquêtes ponctuelles et de résultats épars. Cependant nous pouvons suivre, à travers leurs publications, l'évolution des orientations des principaux organisateurs des loisirs et des vacances des enfants, et mettre en perspective les propositions du secteur social et associatif et celles du secteur marchand (23).

PROPOSITIONS ET NOUVELLES ORIENTATIONS DES ORGANISMES INTÉRESSÉS

Les entreprises de tourisme et de vacances fonctionnent *selon deux modèles principaux* : un modèle exclusivement économique qui conçoit et vend des produits parmi lesquels « le produit enfant » occupe une place de plus en plus importante. *Un autre modèle*, à vocation sociale et humaniste, diffuse ses valeurs et ses conceptions de l'homme, de l'éducation et de la vie sociale, à travers ses dispositifs de vacances. Un grand souci de démocratisation anime les réalisations et les interventions du secteur social des vacances : tarifs dégressifs en fonction des salaires, par les comités d'entreprise et les services sociaux des municipalités, attribution de « bons vacances » par les caisses d'allocations familiales, aides au premier départ, etc. Les enfants qui partent seuls dans des centres de vacances bénéficient également de nombreuses aides.

Le clivage entre les deux modèles — économique et social —, reste fort, et a conduit à un partage de clientèle assez strict : les familles les plus modestes pour le secteur social, les plus aisées pour le secteur marchand. Quant aux enfants partant seuls, jusqu'à une date très récente, ils constituaient les clients exclusifs du secteur social et associatif dont « la colonie de vacances » demeure encore la figure emblématique. Ce *statu quo* a d'abord évolué lentement, chaque secteur cherchant à s'ajuster au coup par coup aux contraintes économiques et aux souhaits de la clientèle. Fort de la place qui lui est reconnue dans la vie familiale et l'imaginaire social, l'enfant a été l'objet de sollicitations de plus en plus vives qui ont sans cesse modifié le paysage social et le marché des vacances.

Le tourisme social, à vocation familiale, qui avait dès ses origines privilégié la centralité de l'enfant, a dû faire face à plusieurs exigences qui ont diversifié les stratégies afin de concilier des impératifs économiques et les transformations des demandes des usagers. Les vacances en famille sont toujours les seules acceptées, mais les centres s'organisent pour tenir compte à la fois de la présence des enfants et de l'expression d'attitudes plus individualistes. L'accueil des enfants âgés de moins d'un an se généralise. Le personnel d'encadrement augmente et se professionnalise. Les activités proposées aux enfants sans la présence des parents se multiplient et se différencient par tranches d'âge de plus en plus fines. Notons au passage que les parents, eux aussi, se voient proposer une panoplie d'activités particulièrement bien garnie. Par le biais de la professionnalisation, les connaissances psychologiques sur l'enfant — *sur sa socialisation, son accueil selon* l'âge, les règles de son activité ludique —, ont pénétré le champ social des vacances.

VVF par exemple (Village, Vacances, Familles), s'est donné pour règle l'accueil et l'animation des activités des enfants dès l'âge de trois mois. Les sites ont été rénovés, l'animation pour les enfants plus âgés s'est transformée, dépoussiérée, ouverte aux activités sportives les plus diversifiées et aux activités scientifiques (24, **Tourisme, Marketing, Communication,** 1992).

Enfin, pour faire le plein de ses installations et ainsi les rentabiliser, le tourisme social doit aussi se vendre ; il a changé son image de marque et propose, à travers des catalogues alléchants, qui ne le cèdent en rien à ceux du tourisme marchand, des séjours qui mettent en évidence une volonté hédoniste, une ambiance festive, où l'enfant et l'adulte sont rois et pourront réaliser leurs aspirations, grâce à la diversification extrême des espaces et des activités. Lorsque ces efforts sont associés à des prix avantageux, ils peuvent concurrencer le secteur privé. On observe d'ailleurs une évolution de la clientèle de ces villages vers des groupes socio-économiques plus favorisés.

Le tourisme social est donc ébranlé dans ses fondements idéologiques et dans l'ensemble de ses pratiques sociales, économiques et culturelles. Il s'est considérablement rapproché du tourisme marchand qui a su faire preuve d'une adaptabilité extrêmement rapide aux demandes de sa clientèle, et qui a diffusé à travers ses produits, un imaginaire des vacances particulièrement envahissant, gagnant progressivement les couches les plus modestes de la population.

L'évolution de la place de l'enfant au Club Méditerranée — et plus particulièrement du très jeune enfant (25) —, est à cet égard, exemplaire.

En 1989, 20 000 enfants de 4 mois à 2 ans ont fréquenté les villages du « Club Méd. ». À chaque tranche d'âge correspondent un espace, un personnel, une alimentation, des activités, des rythmes particuliers. L'infrastructure respecte les normes de la crèche, tandis que l'accueil et l'animation s'inspirent de la halte-garderie. Tout est fait pour rendre les enfants « heureux », « mais aussi et surtout les parents ». Ceux-ci sont rassurés, déculpabilisés, par l'importance accordée à la sécurité, à l'environnement médical et affectif (« le câlin fait partie de l'accueil du tout petit »), à la qualification du personnel. Ce dernier a pour mission d'accueillir, d'informer, de rassurer les parents afin de leur permettre de s'adonner à leurs propres activités récréatives en toute bonne conscience. Après une période où la séparation entre les parents et les enfants était assez stricte, la présence des très jeunes enfants a poussé au décloisonnement des espaces et des temps, à l'assouplissement des horaires. Les parents qui le souhaitent sont de plus en plus présents, non seulement aux repas, mais au baby-club, et les membres du personnel sont des observateurs avisés des comportements différentiels des familles. La nationalité et ses incidences culturelles jouent sur les relations parents-enfants et l'usage familial du temps des vacances.

« Les Français ont tendance à voir peu leurs enfants, tandis que les Allemands cherchent beaucoup à les voir et à faire des activités avec eux. Les Anglais, ayant peu de systèmes de crèches, les utilisaient peu au début. Mais je pense que maintenant c'est devenu une motivation pour leur choix... Mais il y a un phénomène nouveau : les parents s'intéressent à ce que fait l'enfant en leur absence. Nous avons créé une liaison famille baby-club par l'intermédiaire d'un cahier...

Les « animatrices-puéricultrices » observent des changements d'un séjour à l'autre. Elles constatent que d'une manière générale, les parents laissent moins longtemps les très jeunes enfants au baby-club ; que les pères — « même les Français » —, sont de plus en plus nombreux à donner les repas à leurs enfants.

« Au mini-club on favorise les échanges avec les parents par un service ludothèque par exemple... ».

Après avoir affiné la séparation des espaces et des activités, la politique du « Club Méd. » s'oriente actuellement vers la restitution de lieux et d'activités favorisant les rencontres entre les générations. Dans certains clubs récents, l'allègement des structures construites et le renforcement de l'équipe d'animation est en cours d'expérimentation.

Une telle adaptabilité aux demandes de la clientèle, nécessite une constante remise en question des principes d'organisation des vacances, une mise à jour des connaissances sur l'enfant qui légitiment les pratiques sociales à la mode, une prise en compte des transformations réelles ou imaginaires de la famille et des vacances ; sans oublier les valeurs attribuées à l'enfance qu'il convient de réactiver en les parant de nouveaux attraits. Il faut encore ajouter à cela l'importance de la dimension économique, la difficulté de rentabiliser les équipements qui doivent changer fréquemment sous peine d'être dénigrés par la clientèle. Toutes les formules de vacances sont soumises à la quadruple évolution des connaissances, des pratiques, des valeurs et des coûts.

Les séjours collectifs pour enfants partant en vacances sans leurs parents, constituent l'apa-

nage, le monopole, d'un vaste réseau comprenant des associations et des collectivités locales, soutenu par le ministère de la Jeunesse et des Sports. Au sein de ce réseau les enseignants sont fort nombreux, et mettent l'accent sur la valeur éducative d'un temps libre bien occupé. De nombreuses associations assurent également la formation du personnel d'encadrement ; elles ont ainsi acquis une compétence, un savoir-faire, une connaissance des enfants qui semblaient les situer hors d'atteinte de la sphère du secteur privé, d'autant plus que leur vocation sociale, éducative et démocratique masquait l'importance de l'activité économique mise en jeu. C'est aussi ce secteur qui est le mieux connu, car il a multiplié les enquêtes pour mieux s'adapter aux contraintes et aux exigences des parents, aux goûts et aux désirs des enfants.

Dans son livre **« Aujourd'hui les centres de vacances »**, J. Houssaye (26, 1991), insiste sur l'importance de la dimension économique du loisir social pour les enfants. Les organisateurs des centres de vacances sont à la fois des éducateurs et des agents économiques. Ces termes sont-ils réellement compatibles ? Même si l'indice de satisfaction parmi les utilisateurs reste élevé, l'auteur remarque une désaffection constante vis-à-vis des centres de vacances. Pour enrayer la chute, les organisateurs s'intéressent de plus en plus aux « produits » lancés par le secteur marchand. J. Houssaye dénonce une certaine dérive du loisir social et éducatif vers ce qu'il appelle « le loisir de consommation ». Il affirme au contraire la nécessité d'affirmer cette volonté à la fois pédagogique et démocratique comme « un plus », dans une société où les difficultés économiques des familles croissent en même temps que les difficultés d'insertion d'une partie de la jeunesse. L'activité de formation des animateurs et des directeurs prend une dimension toute particulière dans cette volonté d'opérer un retour aux sources de la vocation éducative des centres de vacances.

Ces centres qui accueillent environ un million d'enfants par an, n'ont plus que de lointains rapports avec la colonie de vacances ; ils ont eux aussi misé sur la diversification et la sophistication des activités, suivant de près les engouements pour de nouvelles disciplines sportives, l'informatique, les vacances itinérantes, les destinations lointaines. Ce monopole est aujourd'hui sérieusement attaqué par l'irruption de l'industrie touristique qui découvre le potentiel de profit que représentent les millions d'enfants qui constituent la génération des moins de 16 ans. Ces derniers sont reconnus comme des acteurs économiques en tant qu'acheteurs directs. Pour l'industrie des vacances ils sont considérés comme des « prescripteurs », « une génération en or » (27, **Tourisme, Marketing et Communication,** 1992). Le secteur privé s'intéresse depuis peu aux enfants qui partent seuls en vacances, qui voyagent en solo. Si le home d'enfants a pratiquement disparu, de nouvelles formules naissent à chaque saison : *accueil familial à la ferme, gîtes d'enfants* (28), club junior du Club Méditerranée où « les parents ne sont pas admis », toutes ces formules tentent de conquérir les parts du marché des vacances traditionnellement réservées au secteur social et associatif.

Les deux grands secteurs des vacances pour les enfants qui partent avec ou sans leurs parents tendent donc à se ressembler et à se concurrencer. L'enfant est le moteur de la dynamique des politiques et de l'industrie des vacances ; que ce soit directement pour lui-même, ou indirectement pour mieux convaincre les parents, les rêves et la réalité des vacances s'efforcent d'assurer la victoire de l'enfant-roi.

LES VACANCES DES ENFANTS EN CHIFFRES

L'un des objectifs de cet article est un appel à la prudence pour interpréter les données existantes. Un autre est d'insister sur la nécessité du détour par les problèmes théoriques posés par le vide sociologique sur l'enfance, pour jeter les bases d'une étude à portée plus générale. Cependant, les études empiriques alimentent et renouvellent constamment le débat théorique. C'est dans ce souci d'opérer une mise en relation entre le champ social des vacances et la construction du champ sociologique de l'enfance, que nous présentons ici les résultats, parfois controversés, des études les plus connues ou les plus récentes, en prenant soin d'attirer l'attention sur le caractère aléatoire des comparaisons, en raison de l'hétérogénéité des tranches d'âge concernées, d'une faible connaissance des familles et des enfants, de l'absence d'une conception des vacances cohérente.

À travers ces études nous tenterons de répondre à quelques questions apparemment simples : où sont les enfants pendant les vacances scolaires et avec qui passent-ils leurs congés ?

Quelles sont leurs activités et que pensent-ils de leurs vacances ?

C'est encore à l'article de Toulemon et Villeneuve-Gokalp (29, 1988, op. cit.), que nous ferons appel car, malgré l'ancienneté des données, il répertorie les diverses solutions adoptées par les mères qui travaillent. Cette enquête montre qu'en 1981, 66 % des enfants de 0 à 13 ans sont partis au moins une fois en vacances.

> *« En 1981 près de deux enfants sur trois ne partent en vacances qu'avec leurs parents (36 %) ou pas du tout (26 %). Les autres vont chez les grands-parents ou partent en collectivité. Ces vacances s'ajoutent à celles qui sont passées avec les parents (23 %) ou les remplacent lorsque les parents ne peuvent pas partir (15 %), (p. 1074).*
>
> *« 86 % des enfants passent plus de la moitié des congés scolaires chez eux, et tous y passent au moins quelques jours... Si elle (la mère) exerce une activité professionnelle hors de chez elle, elle doit demander à une grand-mère de venir les garder (23 % le font), les confier au centre aéré (18 %), ou bien les laisser seuls... Dès l'âge de huit ans, un enfant sur cinq passe au moins quelques jours seul chez lui ou seulement en compagnie de frères et sœurs plus jeunes » (p. 1087).*

Les études les plus récentes auxquelles nous pouvons nous référer sont bien difficiles à interpréter et à comparer, car une fois encore, leur caractère ponctuel, et les variations des catégorisations des âges obscurcissent la compréhension des résultats.

De mai à octobre 1985, Publimétrie a réalisé pour Jeunesse au Plein Air une grande enquête : **« les vacances et les centres de vacances vus par les enfants (les jeunes, les adolescents) et leurs parents »** (30, JPA, 1985).

Pour l'été 1990, nous disposons d'une enquête menée par Sygnum pour le ministère de la Jeunesse et des Sports (31, **Document INJEP,** 1992), et les résultats d'une enquête de l'INSEE (32, Mercier, Monteiro, op. cit.).

Nous pouvons également nous appuyer sur le travail de J. Houssaye (33, op. cit.) qui étudie l'évolution des centres de vacances sur plusieurs années.

Il est intéressant de constater que les enquêtes du secteur associatif donnent un pourcentage de départ plus important que l'INSEE.

79 % pour la JPA (pour 1 041 enfants, jeunes et adolescents de 7 à 18 ans.

80 % pour le Ministère de la Jeunesse et des sports (pour 896 jeunes de 4 à 18 ans).

64,5 % pour l'INSEE (pour les 0-13 ans ; l'enquête étant réalisée à partir d'un échantillon aléatoire de 6 908 ménages représentatifs de l'ensemble des ménages ordinaires).

Ces travaux sont unanimes pour constater une tendance générale à la baisse des effectifs, surtout sensible auprès des enfants de 8 à 12 ans, ou de 6 à 12 ans. Cette baisse est certainement à mettre en relation avec le succès croissant des centres de loisirs sans hébergement ; ce qui contribue encore un peu plus à remettre en cause la confusion entre les vacances et les départs en vacances.

En 1990 la baisse du taux de départs a été marquée pour les bas revenus, 27,5 % de départs (contre 32,2 % en 1989) pour un revenu annuel déclaré par ménage de moins de 60 000 F. Alors que les plus hauts revenus sont partis plus nombreux (90,5 % contre 89 % en 1989).

L'enquête effectuée par Sygnum, dont on a fait remarquer l'optimisme des chiffres par rapport à ceux donnés par l'INSEE pour la même période, insiste elle aussi sur l'action discriminante des revenus des parents.

> *« 40 % des enfants de foyers disposant de revenus inférieurs à 5 000 F mensuels ne sont pas partis du tout, contre 2 % seulement dans les foyers disposant de plus de 20 000 F mensuels ».*

Cette disproportion laisserait-elle supposer la faible efficacité des mesures d'aide aux vacances prises en charge par la CNAF, les collectivités locales ou les comités d'entreprise ? Ces aides sont d'autant plus nécessaires que le prix de journée ne cesse d'augmenter.

Ces inégalités sont aggravées par l'inégalité des familles devant l'information ; ce sont les familles les plus démunies qui ne savent pas toujours où s'adresser pour bénéficier des aides dont elles auraient besoin. Ce sont les mêmes familles qui ne savent pas où trouver l'information pour choisir et organiser leurs vacances ainsi que celles de leurs enfants.

Les souhaits des parents et des enfants semblent aller dans des directions qui s'opposent au fur et à mesure que les enfants grandissent.

En 1984 (**enquête JPA, 1985,** op. cit.) les vacances passées en famille étaient massivement souhaitées par les parents et les enfants, *surtout* les plus jeunes. Les vacances idéales avec les parents (35 %) l'emportaient sur les vacances passées avec les « copains-copines ». *Plus des deux* tiers des enquêtés se révélaient adeptes de solutions mixtes, opérant un partage entre la famille et *les camarades.*

Y-a-t-*il eu une évolution* observable en 1990 ? Les chiffres de l'enquête effectuée par Sygnum (op. cit.) sembleraient amorcer une désaffection assez forte pour les vacances familiales (19 % des 8-11 ans et 5 % des 12-18 ans y seraient favorables). Mais les enquêteurs ont relevé des « évocations spontanées », ce qui interdit toute réelle comparaison avec des résultats obtenus en réponse à un questionnaire.

L'INSEE qui ne montre pas des souhaits mais des faits, nous apprend que *« trois séjours sur quatre se déroulent en famille, que ce soit avec les personnes du ménage ou avec d'autres membres de la famille ».*

Les convergences sont plus grandes, mais peu originales sur les souhaits concernant les activités ; multiactivités avec prédominance de la mer pour les plus jeunes ; activités sportives, séjours à thèmes, voyages, pour les plus âgés. On note une *désaffection pour la « rando »* trop liée à l'image de la colonie. On voit également apparaître l'expression d'un désir de repos, de tranquillité, *d'absence d'activités programmées*, qui n'existe ni dans les demandes des parents, ni dans les propositions des centres de vacances.

L'étude la plus récente (34, **Jeunesse au Plein Air,** 1992), menée par le Centre d'Études et de Communication, à la demande de la JPA, avec le soutien du ministère de la Jeunesse et des Sports, apporte un éclairage plus nouveau sur l'organisation, l'administration, l'animation des centres de vacances et des centres de loisirs. Elle montre les difficultés de concilier un projet éducatif préparé à l'avance, nécessaire pour obtenir des subventions, avec les exigences de la concurrence, générant des phénomènes de modes et des pratiques commerciales. L'important est de réussir à plaire autant aux parents-clients, qu'aux enfants prescripteurs et consommateurs. Cette enquête apporte des informations nouvelles sur la vie quotidienne dans les centres, les distorsions entre un projet pédagogique peaufiné à l'avance et les contraintes d'une vie collective souvent étouffante et rigidifiée par une réglementation tatillonne. L'idée de « vacance » (au singulier), de temps libre, c'est-à-dire libéré de l'obligation d'avoir toujours quelque chose à faire, continue à faire son chemin dans les souhaits des enfants, au point que ceux-ci réclament moins d'activités et plus de liberté.

Nous aurons terminé ce trop rapide tour d'horizon, si nous mentionnons que l'indice de satisfaction est généralement élevé (même s'il baisse sensiblement *pour les enfants interrogés en 1992*), pour tous les âges, toutes les formes de vacances. Mais peut-on dire que les vacances ont *été ratées* ? Peut-on même *s'avouer que les réa*lités n'ont pas été à la hauteur du rêve ? Que sait-on sur la manière dont les enfants incorporent le mythe des vacances créé par et pour leurs parents ? Enfin toutes ces études n'explorent pas véritablement les vacances des enfants, mais répétons-le, les départs, ou la garde de ceux qui ne partent pas, c'est-à-dire les soucis des parents à l'égard d'un temps libre, qui pour devenir un temps social acceptable, est soumis aux contraintes des exigences du travail (celui des parents et celui des écoliers), des lois du marché et de la place objective et symbolique des enfants dans la vie sociale.

Suzanne Mollo-Bouvier
CNRS

NOTES

(1) Dans la préface de l'ouvrage de M.T. *Duflos : l'apparence* et son usage dans la vie quotidienne et la presse magazine, **Les Cahiers du LERSCO,** *n° 9, janv. 1987.* Université de Nantes & CNRS Centre d'Ethnologie française, P. Naville *définit ainsi l'apparence : « d'un côté,* dans notre vie pratique la plus ordinaire, l'apparence est une approximation *aussi légitime que possible de la réalité,* dont la confrontation est l'obsession quotidienne de tout un chacun. Mais *d'un autre côté, elle nous* introduit dans un imaginaire sans lequel la réalité brute ne serait elle-même qu'une exigence le plus souvent misérable, insupportable et inféconde. Et nous voilà pris dans une incertitude que nous passons notre temps à résoudre dans la mesure où cela nous permet de poursuivre une vie quotidienne bien souvent décevante » (p. 5).

(2) Toulemon L. & Villeneuve-Gokalp C., Les vacances des enfants, **Population,** n° 6, nov. 1988, pp. 1065-1088.

(3) Giddens, **La constitution de la société,** (trad. française), Paris, PUF, coll. Sociologies, 1987. — « Les règles et les ressources utilisées par les acteurs dans la production et la reproduction de leurs actions sont en même temps les moyens de la reproduction du système social concerné », p. 68.

(4) Mollo-Bouvier S., Temps sociaux et parcours institutionnels des enfants, **Les Cahiers du CERFEE,** n° 7, 1991, Université de Montpellier III, pp. 7-21.

(5) Alors qu'il s'est constitué une sociologie de la jeunesse à partir des années 60, on peut constater que l'élaboration d'une sociologie de l'enfance n'a pas suivi. Il est vrai que la sociologie de la jeunesse s'est constituée à partir d'un intérêt prioritaire pour l'entrée dans le monde du travail symboliquement pensée comme une intronisation à l'âge adulte. Peu à peu, au fur et à mesure qu'elle se structurait, la sociologie de la jeunesse a intégré dans son champ de nouvelles préoccupations, tout en distinguant dans cette période des étapes de plus en plus fines.

(6) Pour J. Dumazedier, la prépondérance du temps libre sur le temps de travail n'est ni l'héritage d'une prospérité passée, ni une mode, ni un déclin des valeurs politiques. C'est « le sens d'une lente conquête sociale... rendue possible par la propriété paradoxale du travail dans ce type de société : grâce au progrès de la productivité, la production peut augmenter quand la durée du travail diminue » ; in préface du livre de Bouillin-Darteville R., Thoveron G., Noël F., **Temps libre et pratiques culturelles,** Liège, Mardaga, 1992, coll. Création et Communication. Cette argumentation mériterait d'être réexaminée à la lumière des débats actuels sur le chômage et la réduction du temps de travail.

(7) Ministères de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et de la Culture.

(8) Montagner H., **Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent,** Paris, PUF, 1988. L'influence prédominante de cette caution scientifique à de nombreuses actions sociales en faveur de l'enfance, conduit à confondre vie sociale et rythmes de vie.

(9) Ariès Ph., **L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime,** Paris, Plon, 1960, réed. Seuil, 1979.

(10) Chombart de Lauwe M.J., **Un monde autre, l'enfance ; de ses représentations à son mythe,** Paris, Payot, 1971, 443 p.

(11) « Tout se passe comme si notre société cessait d'être "child oriented" comme elle l'avait été depuis seulement le XVII[e] siècle... Cela signifie que l'enfant est en train de perdre un monopole tardif et peut-être exhorbitant, qu'il revient à une place moins privilégiée, pour le meilleur et pour le pire ». In Ariès Ph., 1979, **op. cit.,** p. 25.
« On peut se demander si le règne absolu de l'enfant commencé selon mon hypothèse aux XVII[e] et XVIII[e] siècles, n'arrive pas à sa fin ». In Ariès Ph., 1979, **op. cit.,** p. 170.

(12) Roussel L., **La famille incertaine,** Paris, O. Jacob, 1989.

(13) Les enquêtes de l'INSEE et les études ponctuelles menées par et pour les organismes à caractère social (La CNAF par ex.), ou certaines grandes associations (Jeunesse au Plein Air par ex.), convergent sur ce point : les pratiques des vacances sont un miroir des inégalités sociales. Nous insistons sur le fait que ces inégalités sont quantitatives et qualitatives (nous renvoyons à la dernière partie de cet article : les vacances des enfants en chiffres).

(14) Bouillin-Darteville R., Thoveron G., Noël F., **Temps libre et pratiques culturelles,** 1992, op. cit.

(15) Toutes les études ponctuelles que nous citerons dans la dernière partie de cet article : les vacances des enfants en chiffres, confirment une préférence marquée des parents et aussi des enfants (surtout des plus jeunes) pour des vacances en famille.

(16) Neitzert F., Rythmes de la vie familiale, in **Petite enfance et temps libre,** Actes du colloque « 1[re] escale de l'enfance », 29 & 30 sept. 1989, Hourtin.

(17) Toutes les études de l'INSEE s'appuient sur cette définition des vacances : « Une personne est partie en vacances si elle a passé au moins 4 jours consécutifs en dehors de son domicile, pour des motifs autres que professionnels, d'étude ou de santé » (cf. note suivante).

(18) « L'évolution et les perspectives des besoins des Français et leur mode de satisfaction », rapport présenté au nom du Conseil économique et social par M.-J. Meyraud,, tome II, **Journal Officiel, Avis et rapports du Conseil économique et social,** t. II, session 1989.

(19) Mercier M.A., Monteiro S., Les vacances d'été 1990, **INSEE Première,** sept. 1991, n° 166.

(20) Fréquentation des centres de vacances : les chiffres parlent, **Jeunesse au Plein Air,** n° 308, nov. 1988.

(21) Fréquentation des centres de vacances : les chiffres parlent, **Jeunesse au Plein Air,** n° 315, déc. 1989.

(22) Toulemon L. & Villeneuve-Gokalp C., **Les vacances des enfants,** op. cit.

(23) Pour rester dans le cadre limité de l'objet de cet article, nous ne retiendrons de cette évolution que les éléments qui concernent les enfants.

(24) On consultera avec intérêt l'ensemble du n° 34, fév. 1992, de la revue **Tourisme, Marketing et Communication,** « et mes vacances à moi ? ».

(25) Compte rendu d'une enquête effectuée par S. Mollo-Bouvier, auprès de la responsable du secteur petite enfance au Club Méditerranée en janvier 1989.

(26) Houssaye J., **Aujourd'hui les centres de vacances,** Paris, éd. Matrice, 1991, 194 p. — (Coll. Points d'appui).

(27) **Tourisme, Marketing et Communication,** op. cit. p. 5.

(28) Les gîtes pour enfants accueillent sur tout le territoire français, environ 25 000 enfants sans leurs parents (en 1992). Ils proposent des vacances à la fois familiales et rurales.

(29) Toulemon L. & Villeneuve-Gokalp C., **Les vacances des enfants,** 1988, op. cit. L'article est rédigé à partir des données d'une enquête de l'INSEE et du CERC, ayant eu lieu en 1981 et portant sur 3 849 femmes ayant eu au moins un enfant scolarisé et 6 915 enfants scolarisés de moins de 16 ans.

(30) **Les vacances et les centres de vacances vus par les enfants, les jeunes, les adolescents et leurs parents. Une grande enquête de Jeunesse au Plein Air.** Paris, Publimétrie, 1985, 61 p. + annexes.

(31) Le temps des loisirs, Paris, **Document de l'INJEP,** n° 6, juin 1992 (Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire).

(32) Mercier M.A. & Monteiro S., Les vacances de l'été 1990, **INSEE Première,** op. cit.

(33) Houssaye J., **Aujourd'hui les centres de vacances,** op. cit.

(34) Enquête dans les CVL et les CLSH, in **Jeunesse au Plein Air,** n° 337/338, déc. 1992.

NOTE DE SYNTHÈSE

Stratégies d'apprentissage/ apprentissage de stratégies

Michel Fayol, Jean-Marc Monteil

Au cours de la dernière décennie, les chercheurs travaillant dans le champ du développement/apprentissage ont essentiellement étudié l'impact de deux dimensions : la connaissance antérieure des sujets et la disponibilité — mise en œuvre de stratégies (Rabinowitz & McAuley, 1991). Relativement à la connaissance antérieure, de très nombreux résultats ont fait apparaître qu'elle était en mesure « d'expliquer » une grande part des faits souvent attribués au développement. En d'autres termes, lorsque les connaissances conceptuelles des sujets sont contrôlées (e.g., ce qu'on dénomme parfois le niveau d'expertise) relativement à un domaine précis (le football, les échecs, les dinosaures), il devient impossible de mettre en évidence un développement : ceux qui « savent plus » font mieux que les autres, quels que soient les âges (Chi & Ceci, 1987. Yates & Chandler, 1991). Toutefois, la supériorité des performances, systématiquement relevée chez les « experts », ne rend pas compte de la manière dont les connaissances ont été acquises. De là la prise en considération de la seconde dimension : les stratégies d'apprentissage (au sens large).

La référence aux stratégies d'apprentissage n'est pas nouvelle. Elle renvoie aux capacités « d'apprendre à apprendre » déjà considérées comme fondamentales par Binet qui, lui-même, reconnaissait sa dette envers Rousseau, Spencer et Dewey, entre autres. Ce qui est nouveau relève du souci, manifeste au cours de la dernière décennie, d'étudier systématiquement et empiriquement les stratégies. Ce souci trouve son origine dans une double contrainte : celle issue de la psychologie génétique « fondamentale » qui s'est intéressée à la métacognition (cf. la revue synthétique présentée par Chartier & Lautrey, 1992 et le texte de Flavell, 1985) ; l'autre émanant des programmes de remédiation cognitive (là encore, voir Chartier & Lautrey, 1992) : D'abord fortement centrée sur l'étude de la mémoire et de son développement (Melot, 1991), l'approche métacognitive a peu à peu diffusé dans des domaines connexes : résolution de problèmes, compréhension et production de textes, etc. (Allal & Saada-Robert, 1992).

(*) Cet article reprend une partie des informations présentées par le premier auteur lors de la conférence inaugurale du congrès de l'Association de Didactique du Français Langue Maternelle à Montréal en juin 1992.

L'objectif du présent article est de dresser une synthèse problématique de la notion de stratégie en essayant de faire ressortir : (a) d'une part, son indéniable intérêt dans une perspective d'instruction ; (b) les difficultés non moins indéniables qu'elle soulève relativement à toute tentative d'opérationalisation ; (c) les aspects qui restent insuffisamment étudiés et qui, donc, devraient faire l'objet de recherches dans les années à venir.

L'école doit, non pas seule mais pour la plus grande part, assurer pour tous (cf. Wittrock, 1988) le passage d'un état initial de relative dépendance à un état final d'autonomie elle aussi relative (ces deux états étant ici pensés comme caricaturaux). Pour y parvenir, l'école s'efforce d'enseigner un ensemble d'habiletés de haut niveau (*higher order skills,* Resnick, 1987) qui présentent les caractéristiques suivantes : elles sont non algorithmiques et complexes ; elles conduisent souvent à des solutions multiples ; elles requièrent une interprétation et nécessitent l'application de nombreux critères ; elles impliquent un certain degré d'incertitude ; elles exigent d'imposer un ordre au désordre apparent ; elles sont cognitivement coûteuses et, enfin, elles obligent à mettre en œuvre une autorégulation systématique (Resnick, 1987, p. 4).

Ces habiletés de haut niveau concernent *a priori* tous les grands champs disciplinaires : la lecture, la production écrite et la résolution de problèmes. Pendant très longtemps, l'accès à ces habiletés de haut niveau a été réservé à une élite. Aujourd'hui, le contexte économique et social oblige à étendre les objectifs jadis réservés à quelques-uns à l'ensemble de la population. Le problème consiste évidemment à trouver des voies susceptibles d'atteindre ces objectifs.

Depuis environ une décennie, l'une des solutions privilégiées a consisté à prôner l'enseignement de *stratégies*. En effet, celles-ci sont censées fournir au sujet un ensemble d'outils adaptables, transférables, susceptibles de lui permettre d'apprendre à apprendre tout en résolvant les problèmes soulevés par la vie, scolaire d'abord, quotidienne ensuite.

La notion de stratégie a d'abord été développée dans le domaine de la mémoire et de sa genèse (cf. Kail, 1979 ; Bjorklund, 1990 pour des synthèses). Ultérieurement, elle a été reprise dans différents champs disciplinaires : lecture (Deschênes, 1991 ; Dole, Duffy, Roeher & Pearson, 1991 ; Palinscar & Brown, 1984 ; Paris, Lipson & Wixson, 1983 ; Paris, Wasik & Turner, 1990) ; production écrite (Fayol, 1991 b ; Scardamalia & Bereiter, 1986) ; résumé de textes (Fayol, 1991 a) ; mathématiques (Goldman, 1989 ; pour une revue cf. Fayol 1990), etc. Or, quelques-uns des champs disciplinaires concernés se sont pris d'un engouement pour les stratégies sans toujours réaliser les difficultés que soulèvent leur délimitation, leur activation, leur mise en œuvre et leur évaluation. Seuls les psychologues travaillant sur le développement de la mémoire ont été conduits — par la force des choses — à se livrer à une analyse approfondie de la notion de stratégie. (En témoignent deux ouvrages fondamentaux récents : Bjorklund, 1990 ; Schneider & Pressley, 1989, cf. aussi Melot, 1991).

Dans ce travail nous reprenons dans le détail certaines des hypothèses élaborées par les psychologues du développement relativement aux stratégies mémorielles de manière à faire apparaître les difficultés que soulèvent l'acquisition et l'utilisation des stratégies. Il s'agit ici de s'appuyer sur le travail réalisé dans le champ de la mémoire pour essayer d'en tirer des enseignements concernant l'instruction stratégique en général en cherchant, d'une part, à gagner du temps en s'inspirant de l'enchaînement des questions

soulevées relativement à la mémoire et, d'autre part, à éviter certaines erreurs en faisant appel aux données critiques issues des recherches antérieures. Dans cette perspective, même si la trame de base s'articule autour de l'étude des stratégies mémorielles, des liaisons seront établies avec les problèmes de lecture, de production écrite, de résumé, ou de résolution de problèmes.

QU'EST-CE QU'UNE STRATÉGIE ?

Un relatif consensus règne parmi les chercheurs quant à la définition de ce terme, même si certains points de désaccord subsistent (cf., pour plusieurs discussions, Bjorklund, 1990).

Une stratégie est une *séquence intégrée*, plus ou moins longue et complexe, de *procédures sélectionnées en vue d'un but* afin de *rendre optimale la performance*. Elle peut concerner des procédures très générales — par exemple, l'idée qu'il est nécessaire de planifier intentionnellement pour atteindre un but — ou très spécifiques — par exemple, se poser à soi-même des questions pour s'assurer qu'on a bien compris un texte (Nisbet & Shucksmith, 1986).

Toute stratégie présuppose :

— la *disponibilité*, chez le sujet, d'un *éventail de procédures* parmi lesquelles un choix pourra être effectué. En effet, en l'absence de choix, on a affaire à une procédure élémentaire avec correspondance stricte entre condition(s) et action(s). C'est ce qu'a bien vu Siegler dans les divers domaines qu'il a explorés (Siegler, 1991 ; cf. aussi Siegler & Jenkins, 1989) ;

— l'exercice d'une *sélection* en fonction : du but poursuivi, des caractéristiques de la tâche et de la connaissance par le sujet de ses propres possibilités. Cette sélection exige la prise en compte de plusieurs dimensions et de leur coordination. Elle s'apparente plutôt à la résolution de problèmes. Elle n'est donc pas algorithmique. Lorsqu'elle le devient, par déclenchement automatique d'une (série d') action(s) en fonction de condition(s) bien définie(s), il n'y a plus stratégie mais procédure ;

— *le guidage et l'évaluation* du déroulement procédural. Dans la mesure où l'agencement des procédures n'est pas algorithmique, le guidage exige de l'attention. Il mobilise donc des ressources cognitives. Quant à l'évaluation, elle est également cognitivement coûteuse car elle nécessite un double contrôle : par rapport à l'attente associée au but fixé d'une part ; quant à la pertinence relative de la procédure retenue par rapport aux autres stratégies potentiellement mobilisables d'autre part.

Ces trois caractéristiques donnent à toute stratégie sa flexibilité, son adaptabilité, et la rattachent aux habiletés de haut niveau évoquées par Resnick (1987). Ces caractéristiques permettent de comprendre que le recours à une stratégie est toujours cognitivement coûteux en ce qu'il mobilise de l'attention à une ou plusieurs des différentes étapes. Il s'ensuit que l'effort requis doit être ressenti par le sujet comme justifié et efficace par rapport au(x) but(s) poursuivi(s) (Palincsar, 1986).

Les caractéristiques précédemment évoquées ont été progressivement élaborées. Cette élaboration a conduit les chercheurs travaillant sur le développement de la mémoire à soulever, au cours des vingt dernières années, un certain nombre de questions et/ou d'hypothèses quant aux raisons pour

lesquelles les enfants — et, plus tard, les adultes — ne recourent pas ou, en tout cas, pas régulièrement à telle ou telle stratégie pour résoudre telle ou telle tâche. Ce sont ces questions que nous allons envisager une à une.

Pour la clarté de l'exposé, nous avons regroupé l'ensemble non exhaustif des travaux recensés autour de questions ou hypothèses. Chacune d'entre elles sera l'occasion de faire apparaître, dans le champ de la mémoire d'abord, mais aussi dans d'autres domaines (lecture, production écrite, numération), les résultats auxquels est parvenue la recherche et les conclusions auxquelles ces résultats conduisent en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des stratégies.

LE NON-RECOURS À UNE PROCÉDURE EST-IL NÉCESSAIREMENT DÛ À SA MÉCONNAISSANCE OU À L'INCAPACITÉ DE LA METTRE EN ŒUVRE ?

Toute stratégie nécessite la sélection d'une procédure parmi un éventail d'autres. Une première question a donc nécessairement trait à la disponibilité de telle ou telle procédure chez les sujets.

Flavell, Beach et Chinsky (1966) ont été parmi les premiers à poser ainsi le problème. Il s'agissait pour eux de savoir si les enfants étaient en mesure d'utiliser une stratégie mémorielle élémentaire : l'autorépétition. En utilisant une tâche de rappel sériel différé (de 15 sec.) de 7 images d'objets courants, ils ont observé que le nombre d'enfants autorépétant augmentait avec l'âge : 2 à 5 ans ; 12 à 7 ans ; 17 à 10 ans (sur 20 par âge). Ultérieurement, Naus, Ornstein et Awano (1977) ont observé que l'autorépétition devenait plus cumulative et plus efficace avec l'âge.

Ce net développement pouvait s'interpréter comme résultant soit de l'incapacité des enfants à utiliser la procédure d'autorépétition soit de difficultés de mobilisation de cette même procédure.

Pour vérifier que les enfants étaient capables d'apprendre et de mettre en œuvre une telle procédure, Keeney, Cannizzo et Flavell (1967) ont entraîné des enfants de 6 et 7 ans à l'autorépétition et ont observé les performances subséquentes aux rappels (cf. aussi Kingsley et Hagen, 1969). Ils ont relevé une très nette amélioration des performances. Ils en ont conclu que, dans certains cas au moins, les enfants, même très jeunes, sont en mesure d'acquérir et d'utiliser efficacement des procédures mémorielles. Cowan, Saults, Winterowd et Sherk (1991) sont aussi parvenus à améliorer l'empan mémoriel et à induire l'effet de similitude phonologique (e.g., l'empan mémoriel de listes d'items phonologiquement ressemblants est plus faible chez les adultes que l'empan d'items phonologiquement non ressemblants ; cf. Bourdin et Fayol, sous presse), effet que l'on n'observe habituellement pas à 4-5 ans, (cf. Conrad, 1964, 1971 ; Hulme, 1984). Certains auteurs vont même jusqu'à invoquer l'existence de proto-stratégies mémorielles chez de très jeunes enfants. Ainsi, Deloache, Cassidy et Brown (1989) rapportent que des enfants de 15-24 mois mettent en œuvre des comportements de type stratégique *(« strategy-like »)* dans une tâche de recherche d'objets dissimulés dans un environnement familier.

Des résultats de même type ont été obtenus avec d'autres procédures et relativement à d'autres champs disciplinaires. Par exemple, Franks et al. (1982) ont montré que des enfants de 5[e] primaire (ou de CM2, 10-11 ans) en

situation d'échec amélioraient leurs performances *en compréhension* de texte après un entraînement à l'auto-élaboration (= établissement de relations significatives entre informations).

Dans une perspective proche, parmi les « règles » conduisant à l'élaboration d'un résumé (Fayol, 1991, 1992 a), celle qui consiste à substituer des termes décrivant des catégories superordonnées à des listes ou à des séries (d'objets, de personnages, etc.) s'est révélée facile à enseigner et à faire mettre en œuvre (Day, 1986).

En résumé, de nombreuses procédures constitutives des stratégies sont susceptibles d'être apprises et efficacement utilisées, y compris par des enfants jeunes. Certaines semblent se développer plus ou moins « spontanément » (l'autorépétition). D'autres semblent n'apparaître, au moins chez certains sujets, que s'il y a enseignement (cf. par exemple l'élaboration d'un énoncé-résumé pour chaque paragraphe ; Jenkins, Heliotis, Stein & Haynes, 1987). Pourtant, les résultats encourageants obtenus par l'entraînement doivent être nuancés. En effet, dans un grand nombre de cas, les procédures « implantées » et effectivement utilisées, ne se sont pas maintenues (ni a fortiori transférées) au-delà de la séance d'apprentissage (on a relevé plus de 66 % d'abandon dès la séance suivante dans certains cas). De là le constat suivant : les enfants sont en mesure d'autorépéter, d'élaborer, etc., mais ils *ne le font généralement pas.* Le problème est d'essayer de comprendre pourquoi.

LES SUJETS PERÇOIVENT-ILS LA PERTINENCE D'UNE PROCÉDURE RELATIVEMENT À UNE SITUATION DONNÉE ?

Le problème de la nécessité d'activités spécifiques

L'une des hypothèses invoquées pour expliquer l'abandon ou la non mise en œuvre des procédures après entraînement est que les sujets *ne percevraient pas* l'intérêt du recours à telle ou telle procédure. Pour vérifier cette hypothèse, les chercheurs ont essayé, dans une première série d'expériences, *de savoir si les jeunes enfants* concevaient que la mémorisation requiert une activité différente d'autres activités cognitives, la perception par exemple. Les résultats obtenus sont complexes.

Wellman, Ritter et Flavell (1975) ont observé que, même très jeunes, les enfants recourent à des procédures spécifiques en vue de se souvenir. Par exemple, ils regardent avec insistance la tasse retournée sous laquelle se trouve un objet donné (dissimulé sciemment par l'expérimentateur) afin de la distinguer des autres tasses présentes, de mêmes forme et couleur. Des résultats interprétables de la même manière ont été rapportés par Deloache, Cassidy et Brown (1989) avec des enfants de 18 à 24 mois.

Pourtant, Appel, Cooper, McCarrell, Sims-Knight, Yumes et Flavell (1972) n'ont pas relevé de comportements différents à 4 ans selon qu'ils proposaient aux enfants de regarder ou de mémoriser en vue d'un rappel. Les performances au rappel étaient d'ailleurs équivalentes dans les deux cas. A 7 ans, les comportements différaient en fonction de la tâche (regarder vs. rappeler) mais sans que les performances s'améliorent lorsqu'un rappel était demandé ; ce qui soulève le problème de l'efficacité des procédures utilisées par rapport à l'objectif poursuivi. Enfin, à 11 ans, les activités et les performances étaient

clairement différenciées. Les sujets ne se comportaient pas de manière identique dans les deux cas et leurs performances étaient meilleures en condition de rappel.

On est donc conduit à considérer qu'au moins lorsque les tâches sont simples (pour eux), les enfants sont très tôt en mesure de développer des activités spécifiques à la mémorisation. Toutefois, cela ne semble plus aussi systématiquement vrai dès que les tâches se complexifient. Par ailleurs, l'efficacité des procédures mises en œuvre n'est pas assurée. On peut se demander si les sujets comprennent que telle ou telle procédure est susceptible d'être mieux adaptée qu'une autre à telle ou telle tâche. Le problème soulevé est donc celui de l'adéquation des moyens procéduraux à la fin poursuivie.

Le rôle du feed-back et des justifications

Kennedy et Miller (1976) ont entraîné à l'autorépétition active (= répéter plusieurs items à la fois) des enfants qui n'autorépétaient pas spontanément. Ces enfants avaient été répartis en deux groupes dont un seul recevait un feed-back verbal (« Tu fais tellement mieux quand tu répètes »). Or, une fois l'entraînement terminé, seul ce groupe a maintenu et transféré la procédure.

Dans une perspective proche, Borkowski, Levers et Grunenfelder (1976) ont également mis en évidence, dans une tâche d'apprentissage de paires de mots, que le *transfert* était d'autant plus net que les sujets étaient informés de l'*utilité de la stratégie*. Des résultats équivalents ont été rapportés par Day (1986) relativement à l'instruction directe de la règle de « sélection » des informations dans une tâche de résumé (i.e., ne retenir que les informations importantes). Enfin, McGilly & Siegler (1989) ont pisté, essai par essai, les performances d'enfants de 5 à 8 ans ayant à effectuer une tâche de rappel sériel. Ils ont observé que la mise en œuvre d'une des stratégies (répétition simple / répétition cumulée / non répétition) semblait dépendre du succès de la stratégie préalablement utilisée, c'est-à-dire du feed-back obtenu à partir du résultat de la mise en œuvre (cf. aussi, Paris, Newman, & McKey, 1992, en ce qui concerne l'impact d'un feed-back sur la catégorisation).

En somme, l'une des raisons majeures du non recours à une procédure tient sans doute à la non saisie par les sujets du rôle positif que peut avoir cette procédure sur les performances. Les résultats obtenus font clairement apparaître que l'entraînement à une procédure doit, pour être efficace (= améliorer la performance + être maintenue après entraînement + être transférée aux situations proches), s'accompagner de feed-back et d'informations relatives à sa pertinence.

Pourtant, la présence d'un feed-back ne suffit pas toujours à assurer le transfert de procédure. Ainsi, Rindel et Springer (1980) ont relevé un impact positif d'un feed-back sur le transfert de procédure dans une tâche de catégorisation à 9 ans. En revanche, à 7 ans, les résultats sont restés ambigus et, à 11 ans, le transfert avait lieu même en l'absence de feed-back. Le problème de l'opportunité du feed-back se trouve donc posé : quand et pourquoi est-il utile ?

Le rôle des attributions

L'enseignement des stratégies aux sujets en difficulté scolaire a fait apparaître que certains ne percevaient pas l'utilité des procédures car ils ne

concevaient pas que leur succès ou leur échec pût être dû à leur propre effort (cf. Folds, Footo, Guttentag & Ornstein, 1990 ; Palmer & Goetz, 1988) ; ce que Chartier et Lautrey (1992) traduisent par « *sentiment acquis d'impuissance* » (à partir de la notion introduite par Seligman, 1975). Plusieurs travaux ont confirmé l'impact de ce que l'on dénomme les « attributions internes vs externes ».

Butkowsky et Willows (1980) ont observé que les mauvais lecteurs ont de faibles attentes de succès. A tâche equivalente, ils consacrent à la même tâche, 40 % de temps d'étude en moins que les autres lecteurs. Ceci s'expliquerait du fait qu'ils attribueraient leur échec à leurs faibles capacités et non au peu d'efforts consacrés à l'étude.

Paris, Wasik et Turner (1990) ont constaté, par contraste, que les lecteurs stratégiques présentent plusieurs caractéristiques spécifiques. Ils disposent d'une variété de procédures (= *tactiques* pour les auteurs) leur permettant de contrôler, adapter, améliorer leur compréhension. Ils se conçoivent comme agents de leur propre apprentissage et comme responsables de leurs performances. Ils considèrent qu'ils peuvent déterminer eux-mêmes leurs buts et leurs standards. Ils croient à la valeur instrumentale des procédures utilisées. Ils établissent des relations causales entre leur(s) propre(s) action(s) et les résultats obtenus. Au contraire, les sujets en situation d'échec se perçoivent comme incapables d'atteindre leurs objectifs. Dès lors, ils ressentent tout effort comme inutile car ils pensent n'exercer aucun contrôle sur leurs performances. En conséquence, ils développent des techniques défensives destinées à protéger leur propre estime d'eux-mêmes et à diminuer l'anxiété (désengagement par rapport à la lecture, attribution externe de l'échec, évitement de la tâche, maintien de la difficulté à un faible niveau). Ces techniques défensives relèvent de ce que les psychologues sociaux considèrent comme des réponses d'ajustement psychologique face à des situations inquiétantes (cf. la notion de comparaison descendante). Les sujets, placés dans des conditions psychosociales d'exécution des tâches qui rappelleraient des conditions psychosociales antérieures liées à l'échec (le plus souvent scolaire) réactiveraient les émotions et réponses associées à ces situations d'échec et échoueraient (Monteil, 1989, 1993 ; sous presse).

Ces données font apparaître que l'attribution causale joue un rôle fondamental, notamment dans l'utilisation de la métacognition. Le guidage métacognitif n'est possible que si les sujets croient à la possibilité d'agir sur leurs performances en déployant des efforts. De là la tentative de certains chercheurs d'intervenir pour modifier les attributions en entraînant les sujets à attribuer leurs succès/échecs à l'utilisation d'une procédure adéquate ou non (cf. Borkowski, Carr & Pressley, 1987).

En résumé, la perception de la pertinence d'une procédure relativement à une situation donnée semble dépendre de trois paramètres : premièrement et fondamentalement, que le sujet considère qu'il peut quelque chose pour l'amélioration de sa performance ; deuxièmement, que la tâche proposée requière la mise en œuvre de procédures spécifiques ; enfin, que la relation entre le recours à telle ou telle procédure et l'amélioration des performances puisse être établie par un feed-back, quelle que soit la nature de celui-ci.

Il reste que, même lorsque ces trois conditions sont remplies, les sujets *n'utilisent pas toujours* les procédures dont ils disposent et ils ne les transfèrent que très rarement. Et, même lorsqu'ils les transfèrent, l'efficacité des

procédures n'est pas toujours assurée (par exemple, on note de faibles améliorations dans les performances). Ainsi Lange & Pierce (1992) sont parvenus à enseigner à des enfants de 4-5 ans l'utilisation de la catégorisation dans une épreuve d'apprentissage suivi de rappel. Or, s'ils ont observé une sensible amélioration des performances de tri (mettre ensemble les cartes-items) et de dénomination (nommer les classes), ils ont obtenu une beaucoup plus faible amélioration des performances en rappel (cf. les problèmes de maintien des stratégies d'organisation chez les enfants d'âge préscolaire). Les raisons pour lesquelles il en va ainsi commencent à être mieux connues : elles tiennent, au moins en partie, à la charge cognitive requise pour activer et utiliser les procédures constitutives des stratégies.

Le problème du coût cognitif des stratégies

Tant que le problème de l'utilisation des stratégies a été posé en termes de connaissances déclaratives et procédurales, le non recours à telle ou telle procédure après instruction était difficile à comprendre. La prise en considération de la notion de coût cognitif — même si elle reste floue (cf. Bjorklund & Harnishfeger, 1990) — permet d'expliquer au moins partiellement certains faits.

L'approche en termes de coût cognitif consiste à considérer que les ressources cognitives sont limitées chez un individu donné, à un moment donné, pour une tâche donnée. Or, toute tâche nécessite l'allocation d'une certaine quantité de ressources cognitives. Cette quantité varie en fonction du caractère plus ou moins automatique ou contrôlé des procédures mobilisées. Dès lors, moins une procédure est automatisée et plus sa mise en œuvre et sa gestion sont coûteuses. L'évaluation de ce coût s'effectue le plus souvent par le biais d'une tâche secondaire simple (en général, de frappe rythmée régulière) dont on mesure les modifications induites par la conduite en parallèle avec la tâche principale (ici la mise en œuvre de telle ou telle procédure). Le recours à la méthodologie de la tâche secondaire a permis de mettre en évidence le coût associé à l'utilisation de certaines procédures mémorielles.

Guttentag (1984) a observé que la mise en œuvre de l'autorépétition cumulative (= répéter plusieurs items à la fois) présente un coût décroissant en fonction de l'âge et/ou du niveau scolaire. En effet, la réduction du rythme de frappe (avec une tâche secondaire de *tapping*) passe de .41 en 2e primaire (= CE1) à .31 en 3e (= CE2) et à .17 en sixième. Bjorklund et Harnishfeger (1987) ont relevé des faits similaires avec une procédure de catégorisation lors d'un rappel libre. Là encore, le coût diminue de la 3e à la 7e année d'école. Kee et Davis (1988) ont obtenu des résultats équivalents avec une procédure d'élaboration.

En somme, la mise en œuvre des procédures constitutives des stratégies mémorielles présente toujours un coût. Ce coût peut être très élevé, notamment chez les plus jeunes et/ou les plus novices. Il se manifeste même lorsque les sujets emploient spontanément une procédure (cf. Miller, 1990 ; Miller, Seier, Probert, & Aloise, 1991). Il peut atteindre un tel niveau que, soit la gestion de la procédure devient impossible (d'où, le non maintien de la procédure), soit l'utilisation entraîne une baisse des performances à la tâche principale (?). En conséquence, tout ce qui permet d'alléger le coût d'utilisation d'une procédure facilite son emploi et induit une amélioration de l'effica-

cité. Ainsi, Guttentag, Ornstein et Siemens (1987) ont obtenu un recours plus efficace à l'autorépétition cumulative en laissant les items visibles plutôt que de les présenter puis de les retirer un à un au cours de l'exécution de la tâche.

Le coût initialement élevé de l'utilisation des procédures permet d'expliquer, d'une part, leur non maintien en l'absence d'incitation et de motivation (d'où l'impact du feed-back et de l'attribution interne positive) et, d'autre part, le renoncement de certains sujets qui, au moins au début, font moins bien *avec* que *sans* la procédure.

A l'heure actuelle et à notre connaissance, il existe peu de travaux ayant recherché quels étaient les coûts des procédures mobilisées dans les stratégies de lecture ou de production (cf. néanmoins Zagar, Fayol & Devidal, 1991). Il ne fait guère de doute que ce coût est très élevé. Il entre, de plus, en compétition avec le coût — non négligeable — de la conduite des activités de « plus bas niveau » (déchiffrage, compréhension littérale, graphie, orthographe). Ainsi, dans une série de recherches, Bourdin et Fayol (sous presse) *ont montré que la modalité de rappel dans une tâche de rappel sériel avait un* impact significatif sur la performance. Le rappel écrit était significativement moins bon à 7-8 ans que le rappel oral, tendance non observée chez les adultes. Il est donc vraisemblable que le recours aux stratégies de lecture et d'écriture se trouve fréquemment hypothéqué par la faiblesse des ressources cognitives disponibles. Dès lors, si le coût des procédures est trop élevé, leur utilisation devient soit impossible soit néfaste (par dégradation du niveau de performance).

Au coût cognitif des opérations mobilisables, elles-mêmes, s'ajoute le coût associé à la gestion en contexte de ces opérations. Les sujets en difficultés scolaires, comme les autres d'ailleurs, sont le plus souvent placés en situation de comparaison sociale. Dans cette situation les dimensions supportant la comparaison relèvent, de manière prédominante, de feed-backs *ou d'états de réussite ou d'échec*. Or, les individus cherchent en permanence à évaluer leurs aptitudes en se comparant à autrui (Festinger, 1954). La sélection d'une cible de comparaison constitue une étape importante dans ce processus. La comparaison sociale est avant tout une activité mentale individuelle, caractérisée par un ensemble d'opérations et de procédures qui participent à la mise en œuvre des stratégies que les sujets utilisent. La sélection d'une cible de comparaison implique des opérations de traitement de l'information telles que : *la focalisation attentionnelle sur certaines informations*, le choix d'informations pertinentes pour un objectif donné, l'ajout d'*informations inférées* à partir d'informations antérieures. Dès lors, on doit envisager le feed-back, surtout lorsque le sujet est en situation d'apprendre et de produire des performances, comme étant aussi un activateur du processus de comparaison sociale. De nombreux travaux invitent à considérer ce processus dans sa dimension stratégique (Forgas, 1991 ; Swallow et Kuiper, 1992 ; 1993). Selon sa nature, positive ou négative, le feed-back, *en incitant* à la comparaison sociale, va déterminer la recherche et la sélection des informations et des procédures *indispensables à cette dernière*. Cette comparaison présente alors nécessairement un coût affectif (Brickman et Bulman, 1977) *et cognitif* (Monteil et Michinov, soumis) que l'on ne peut négliger au moment de l'apprentissage ou de la mobilisation de stratégies à des fins de résolution de problèmes. Autrement dit, au coût cognitif associé à l'utilisation de certaines procédures mémorielles, viendrait s'ajouter celui engendré par l'utilisation de certaines stratégies de comparaison sociale dont, en fonction

de la nature du feed-back, le caractère ascendant ou descendant modulerait la hauteur.

Parce que l'apprentissage et, partant, les stratégies d'apprentissage se mettent en œuvre le plus souvent dans un espace social (la classe) où la présence d'autrui est sinon requise du moins constatée, on ne peut négliger le coût des comparaisons que cette présence tend à induire.

Si chacune des stratégies d'apprentissage et de comparaison a sa logique propre, elles peuvent aussi interférer. C'est sans doute ce qui parfois déjoue les prédictions du chercheur et les actes du praticien : ce qui est recherche est partiel, ce qui est intervention est global.

Il apparaît donc fondamental de diminuer le coût d'activation et de gestion des procédures. Le problème est de saisir ce qui détermine ce coût, en dehors de la pratique.

Le rôle des connaissances préalables

Le facteur le plus influent en ce qui concerne la mobilisation des procédures semble être la connaissance préalable du sujet relativement au domaine conceptuel évoqué. Quelques exemples serviront à illustrer cette assertion.

Chi (1978) a comparé chez les mêmes sujets les performances en mémoire à court terme à une épreuve d'empan de chiffres et à une épreuve de rappel de pièces de jeu d'échecs disposées sur un échiquier. Les sujets étaient, d'une part, des enfants de 10 ans joueurs d'échecs et, d'autre part, des adultes ignorant les échecs. Les résultats ont montré que les adultes dominent à l'épreuve d'empan de chiffres, conformément aux données de la littérature. En revanche, les enfants font significativement mieux au rappel des positions des pièces d'échecs. La connaissance préalable semble donc avoir un impact plus important que les contraintes de développement. Chi (1985) a ultérieurement montré que, dans des tâches de catégorisation, des enfants de 4-5 ans, pouvaient utiliser des classes superordonnées sans faire appel à des stratégies.

En recherchant comment expliquer la supériorité des experts dans les performances en mémoire à court terme (rappels libres ou sériels), Naus et Ornstein (1983) ont observé que le nombre d'items lexicaux répétés à la fois (= autorépétition cumulative) croît avec le niveau de connaissance du domaine. Par exemple, dans une tâche de rappel, les footballeurs autorépètent en une seule fois plus de mots concernant le football que des non footballeurs, mais cette supériorité ne s'étend pas à d'autres domaines.

Kee et Davis (1990) ont relevé dans une tâche d'apprentissage de paires de mots par « élaboration » (= par mise en relation significative), que la compatibilité des concepts (par exemple : « tour-escalier » est une paire sémantiquement « compatible », mais non ou plus difficilement « costume-route ») : d'une part, améliore la performance ; d'autre part, rend moins coûteuse la mise en œuvre de la procédure. En d'autres termes, pour un même individu, à un même moment, l'utilisation de la même procédure présente un coût variable en fonction du domaine conceptuel auquel elle s'applique.

Les recherches concernant l'impact de la connaissance préalable ont montré que, dans certaines conditions, des procédures mnémoniques peuvent être déclenchées « automatiquement » et spontanément. Par exemple,

Bjorklund et Jacobs (1985) ont relevé dès 5 ans des regroupements lors d'un rappel libre lorsque les items étaient sémantiquement fortement associés (i.e., chien-os). Il se s'agit toutefois là que de regroupements automatiques (= non recherchés volontairement par les sujets) résultant de l'organisation des associations en mémoire sémantique (cf. McCauley, Weil & Sperber, 1976 ; Rabinowitz, Freeman, & Cohen, 1992). En effet, ces mêmes enfants de 5 ans ne mobilisent pas et ne généralisent pas les procédures de catégorisation à d'autres situations (cf. aussi Chi, 1985).

Des phénomènes similaires ont été relevés dans les domaines de la compréhension de textes et de la production de résumés. Par exemple, plusieurs recherches ont montré que les informations les plus importantes d'un texte sont traitées différemment des autres (Cirilo & Foss, 1980 ; Lorch & Lorch, 1986 ; Lorch & Lorch, & Matthews, 1985). Cela se manifeste par des modifications de la vitesse de lecture ou de l'intensité du traitement (Fayol, 1985, 1991 a, 1992). L'élaboration de la macrostructure d'un texte semble donc s'effectuer *on-line*, au cours même de la lecture. Cette élaboration, automatique au moins en ce qui concerne les récits (Fayol, 1985), a pour conséquence que les rappels et les résumés sont faciles et effectués très précocement.

Toutefois, l'extraction automatique de la macrostructure des textes n'a lieu que dans la mesure où le lecteur (ou l'auditeur) dispose de connaissances préalables organisées concernant le domaine de référence. Dans le cas contraire, la modulation de la vitesse de lecture est moindre, voire inexistante (Birkmire, 1985). Dès lors, des procédures sophistiquées, prenant appui sur les connaissances linguistiques et rhétoriques (i.e., connaissance de la superstructure des textes ; cf. Fayol, 1991 a, 1992) doivent être mobilisées (Afflerbach, 1990 ; cf. pour une synthèse, Fayol, 1992) sans que leur réussite soit toujours assurée.

En somme, les procédures isolées dans l'étude et l'instruction des stratégies apparaissent souvent spontanément mises en œuvre lorsque les sujets — même jeunes — confrontés à une tâche donnée, disposent de connaissances préalables étendues et structurées relativement au domaine de référence. Les performances obtenues ressemblent alors à celles qu'on obtiendrait par application de stratégies alors que les contraintes des systèmes suffisent à induire ces performances (cf. la simulation informatique réalisée par Rabinowitz & McAuley, 1991). En revanche, la mobilisation de ces mêmes procédures en l'absence de connaissances préalables paraît beaucoup plus rare et assez peu efficace, au moins dans la majorité des circonstances.

LE RÔLE DES MÉTACONNAISSANCES

Le constat du très fort impact des connaissances conceptuelles préalables sur la mobilisation automatique des procédures (non stratégiques !) d'une part, la rareté et la faible efficacité du recours à ces mêmes procédures lorsque les domaines abordés sont nouveaux d'autre part, ont conduit à une vision moins optimiste du rôle joué par la métacognition (cf. les remarques de Chartier & Lautrey, 1992). En effet, selon la conception métacognitive, la conscience permettrait à la fois l'analyse des situations, la sélection des procédures pertinentes, le guidage en cours d'utilisation et l'évaluation de l'efficacité.

La perspective métacognitive a longtemps privilégié l'étude de la mémoire. La notion de métamémoire, introduite par Flavell (1971) a été reprise et précisée par Cavanaugh et Perlmutter (1982) dont l'analyse critique a conduit à distinguer :

(a) Les connaissances relatives à la mémoire (= métamémoire) et concernant : les capacités personnelles, les caractéristiques de la tâche, la connaissance des stratégies. Ces connaissances s'explorent généralement par le biais de questionnaires (cf. par exemple Beuhring & Kee, 1987). Les données empiriques ont fait apparaître que, lorsque les situations sont très simples, des rudiments de métaconnaissances sont décelables même chez les très jeunes sujets (Kail, 1979). Néanmoins, les connaissances métamémorielles se développent essentiellement entre 4 ans et l'adolescence. Elles le font de manière assez lente (par exemple, dans un rappel libre, la catégorisation ne serait conçue comme supérieure à l'autorépétition qu'à partir de la 6[e] année scolaire). Les étudiants ignoreraient encore de nombreux faits relatifs aux stratégies.

(b) La régulation des activités mnémoniques, qui a trait aux procédures de contrôle, conscientes ou non. Par exemple : les prédictions relatives aux performances sont en général d'autant plus surévaluées que les sujets sont plus jeunes et/ou plus novices ; le sentiment d'être prêt pour réaliser une tâche s'acquiert lentement. Les jeunes enfants se considèrent souvent prématurément aptes à un rappel libre. Toutefois, il est possible de leur enseigner des « tests » rendant plus réaliste leur évaluation. Des phénomènes de même type ont été relevés assez tard dans le développement (cf. Stein et al. 1982). Par exemple, le fait de concentrer son attention au cours d'une durée supplémentaire d'étude sur les parties d'un texte non encore acquises n'apparaît que très tard (cf. Brown & Campione, 1978 ; Brown & Smiley, 1978 ; Brown, Smiley & Lawton, 1978) ; encore cette concentration ne suffit-elle pas à assurer que la (les) bonne(s) procédure(s) d'étude sera(ont) utilisée(s) (Bedd, Martin & Needham, 1992).

Loin d'être précoces et spontanées, les connaissances déclaratives et procédurales relatives à la métamémoire présentent ainsi une évolution lente et prolongée. Par ailleurs, l'étude de leurs inter-relations a fait apparaître des faits assez complexes.

On pouvait s'attendre à ce que les connaissances déclaratives servent à déterminer les conditions d'application et de mobilisation ainsi que la validité des connaissances procédurales utilisées lors des traitements et de la régulation. De là l'intérêt pour l'étude des corrélations entre métamémoire et performances. Or, les corrélations obtenues, si elles existent, sont loin d'être aussi élevées que ce qui était attendu. Schneider et Pressley (1989) ont élaboré une synthèse des recherches ayant fait appel aux corrélations. Ils ont abouti à une corrélation moyenne de .41, significative mais modeste. De plus, cette corrélation :

— dépend des tâches ; un certain niveau de difficulté semble notamment nécessaire pour que des corrélations se manifestent (cf. Justice & Weaver-McDougall, 1989) ;

— varie avec l'âge et/ou le niveau de scolarité.

Ces variations peuvent s'expliquer du fait que : d'une part, lorsque les procédures sont activées automatiquement elles interviennent sans nécessaire prise de conscience (cf. Brown & Smiley, 1978, pour les résumés) ; d'autre

part, la métaconnaissance ne suffit pas toujours à assurer l'efficacité d'une procédure : comme nous l'avons vu, une charge cognitive élevée peut empêcher, par exemple une mise en œuvre efficace.

En somme, les travaux cherchant à mettre en relation les aspects déclaratifs et procéduraux de la métacognition ont abouti à des résultats relativement décevants (cf. Cavanaugh & Borkowski, 1980 ; Hager & Haaselhorn, 1992). Les sujets — enfants ou adultes — peuvent réussir sans savoir ou savoir sans réussir. Finalement, peu d'entre eux réussissent à mobiliser et à utiliser une procédure parce qu'ils la savent pertinente. Comme le remarquent Schneider et Pressley (1989), les sujets sont rarement stratégiques. C'est *ainsi que même les adultes cultivés ne détectent* pas les incohérences dans les textes (cf. Baker, 1985 ; Zabrucky & Ratner, 1986 ; et, pour une synthèse, Gombert, 1989). Et, en tout cas, la prise de conscience seule ne suffit pas à induire une amélioration des performances.

DE L'ACTIVATION AUTOMATIQUE À L'AUTOMATISATION DES PROCÉDURES : PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Comme nous l'avons souligné en introduction, une stratégie est une séquence *intégrée de procédures sélectionnées volontairement en fonction* d'un but. L'étude des travaux conduits en ce qui concerne les stratégies mémorielles a fait apparaître que leur adaptation, leur mobilisation, leur mise en œuvre et leur adaptation soulèvent de nombreux et délicats problèmes.

En premier lieu, les procédures recensées — autorépétition, catégorisation, élaboration, mais aussi évaluation de la compréhension, résumé, retour en arrière... — sont parfois mobilisées et utilisées spontanément. Cette acti*vation automatique s'observe lorsque* la tâche porte sur un domaine de connaissances bien maîtrisé. Elle concerne des champs conceptuels restreints. Les sujets ne peuvent donc être considérés comme « stratégiques », en quelque sorte « par essence ».

En deuxième lieu, la mobilisation stratégique de ces « mêmes » procédures (« mêmes » pour l'observateur) semble soulever d'énormes problèmes lorsqu'elle doit s'effectuer en rapport avec l'acquisition de connaissances *nouvelles. En effet, de nombreuses difficultés surgissent* :

— les sujets ne conçoivent pas toujours que le niveau de leur performance dépend au moins en partie de leur propre investissement :

— les sujets ne perçoivent pas toujours la nécessité de recourir à une procédure particulière ;

— s'ils le font, la procédure sélectionnée n'est pas nécessairement la mieux adaptée ;

— lorsque la procédure est pertinente, son efficacité peut s'avérer très faible soit parce que la mise en œuvre laisse à désirer soit parce que l'effort cognitif requis est trop élevé.

Le problème de l'acquisition des stratégies semble donc, le plus souvent, se poser en termes de passage d'un fonctionnement automatique mais local de procédures à une mobilisation consciente et généralisable de procédures intégrées dans des stratégies gérées consciemment. Il s'agit en somme d'automatiser (relativement) les procédures, de les rendre conscientes et

mobilisables en vue de la résolution de problèmes de compréhension, de production et d'apprentissage.

Pour y parvenir, il semble aujourd'hui clair que l'entraînement procédural (= *drill*) ne suffit pas. En effet, il a été observé qu'il ne permet pas le transfert. L'efficacité maximale serait obtenue en combinant l'entraînement portant sur les connaissances déclaratives et procédurales avec des informations relatives aux conditions de mobilisation des procédures et avec un feed-back. Cela a conduit Paris et Jacobs (1984) à proposer un apprentissage par stratégies justifiées *(Informed Strategies Learning)* qui articule instruction directe, métacognition et entraînement.

De fait, le bon emploi des stratégies nécessite (Schneider & Pressley, 1989) :

— la connaissance de diverses procédures, de leur impact potentiel, de leurs conditions d'utilisation ainsi que la croyance en l'efficacité potentielle de ces procédures ;

— la capacité à sélectionner, mobiliser et gérer la procédure la mieux adaptée.

... C'est-à-dire une coordination entre connaissances stratégiques, métacognition et connaissances non stratégiques, cela dans le cadre d'un système de traitement à capacité limitée.

L'acquisition et la maîtrise de ces diverses composantes et de leur coordination est tellement complexe qu'il convient de se demander comment l'apprentissage pourrait en être conduit de manière optimale. Le problème à résoudre est double : tout d'abord assurer l'identification des procédures, la monstration de leur pertinence et la saisie de leurs conditions de mobilisation ; ensuite, établir les conditions d'un transfert autorisant un feed-back et une gestion procédurale ne saturant pas les capacités cognitives (cf. Borkowski, Carr, & Pressley, 1987).

L'une des voies les plus intéressantes consiste à s'appuyer sur le fait que la connaissance préalable d'un domaine facilite la mobilisation — quasi automatique — de certaines procédures pour faire face à des tâches (rappel, résumé...) (cf. Hasselhorn, 1992 pour un exemple relatif à la catégorisation). Dès lors, cette mobilisation étant aisée, l'identification des procédures devient possible ainsi que l'analyse et l'entraînement à leur utilisation. Rabinowitz (1988) a ainsi montré que des sujets induits à catégoriser des items typiques (= dont la connaissance préalable est bien assurée) en vue d'un rappel ultérieur estimaient la procédure (de catégorisation), sa facilité d'utilisation, son utilité de manière plus favorable que des sujets ayant à travailler sur des items moins typiques. Par ailleurs, l'effort nécessaire à l'utilisation de la procédure était moindre et son transfert plus facile. Des résultats très proches ont été rapportés par Bjorklund et Buchanan (1989).

Cette approche présente un triple avantage. D'une part, elle permet de rester dans un cadre disciplinaire pour assurer l'apprentissage, même si ce cadre peut (et doit ?) être ultérieurement dépassé. D'autre part, elle évite de recourir de manière exclusive à deux voies privilégiées mais rarement coordonnées : l'exercice « aveugle » *(drill)* qui conduit à une maîtrise procédurale faiblement utilisable car d'application trop « locale » ; l'information métacognitive dont le statut de connaissance déclarative n'induit souvent pas de réinvestissement procédural efficace. Enfin, elle permet de s'appuyer sur les savoirs préalables des sujets pour les amener à une prise de conscience

conduisant à l'acquisition « d'outils cognitifs » ; prise de conscience possible du fait que les connaissances préalables évitent la surcharge cognitive.

Cette approche ne constitue qu'une première étape. Il est clair qu'elle ne se substitue pas à l'instruction directe, à l'entraînement procédural, à l'explication des conditions d'application. Elle apparaît bien au contraire compatible avec ces autres modalités d'intervention qui, toutes, doivent conduire au transfert progressif du contrôle de l'apprentissage du maître au sujet apprenant.

REMARQUES CONCLUSIVES

Comme nous l'avons remarqué en introduction, l'étude des stratégies s'est d'abord développée dans le champ de la mémoire. Ultérieurement, elles ont fait l'objet de recherches dans d'autres domaines, tous assez fortement liés aux disciplines scolaires. Des résultats rapportés il ressort clairement deux faits.

Tout d'abord, indéniablement, l'enseignement de certaines stratégies, au moins lorsqu'il articule les composantes métacognitive, procédurale et conditionnelle (i.e., feed-back) induit l'apprentissage et la mise en œuvre pertinente et efficace des procédures, y compris avec des populations défavorisées (cf. Palinscar & Brown, 1984). Le transfert est, lui, plus difficile à obtenir et à évaluer (cf. les perspectives développées par Mayer, 1989, dans d'autres secteurs mais qui pouvaient servir d'exemples). Il semble plus rarement obtenu, pour diverses raisons qui ressortent pour la plupart au second point.

D'autre part, les individus ne semblent pas être classables en « stratégiques/non stratégiques ». Les données collectées pour cet article révèlent clairement que les adultes sont, comme les enfants, rarement stratégiques. En fait, les uns et les autres ne le deviennent « spontanément » que dans des conditions bien limitées : connaissances minimales disponibles ; tâche à effectuer bien définie (et incitatrice : cf. Briars & Siegler, 1984 ; Siegler, 1991) ; disponibilité d'une procédure pertinente et cognitivement gérable ; croyance en l'efficacité de l'effort investi. Ces conditions sont tellement restrictives qu'on comprend la rareté du recours aux stratégies et, donc, les difficultés du transfert « lointain » (i.e., portant sur des champs de connaissance que les sujets maîtrisent mal). Il n'est pas inutile de signaler que même les bien-doués *(gifted)* ne se comportent pas de manière systématiquement stratégique (Harnishfeger & Bjorklund, 1990), bien au contraire.

En d'autres termes, et de manière paradoxale, les stratégies se révèlent à la fois efficaces et peu utilisées. La question de leur enseignement peut donc être légitimement soulevée : faut-il ou non tenter de mettre en place une instruction aux stratégies d'apprentissage qui, compte-tenu des données actuellement disponibles, portera forcément, au moins au départ, sur des domaines de connaissance nécessairement limités ?

Il nous semble que la réponse à cette question est double.

D'une part, les contraintes sociales qui pèsent sur notre système éducatif nous obligent à concevoir une formation à l'autonomie de l'apprenant. Cela n'a certes rien de nouveau. Ce qui est nouveau c'est la nécessité d'induire l'accès à l'autonomie de l'immense majorité (pour ne pas dire la totalité) de

nos concitoyens. En effet, loin d'embrasser à 15 ou 20 ans un métier « définitif », ceux-ci auront sans doute à effectuer des métiers divers pour lesquels ils devront apprendre et réapprendre. Il paraît donc réaliste de les amener à prendre conscience de l'existence de procédures, à déterminer les limites de leur mise en œuvre... de manière à ce qu'ils soient capables de gérer eux-mêmes et pour eux-mêmes les paramètres des situations d'apprentissage (cf. sur ces paramètres, le tétraèdre de Jenkins, 1979 et les remarques de Brown, 1982).

D'autre part, les données empiriques dont on dispose actuellement émanent principalement des recherches de laboratoire. Il y a de notables exceptions (cf. Palinscar & Brown, 1984 ; Paris, Wasik & Turner, 1990, et surtout Pressley & al. 1992) mais l'extension de l'instruction stratégique reste pour l'instant limitée. Il serait donc nécessaire, dans un premier temps, de tenter sur un échantillon limité mais significatif de classes de différents niveaux un travail systématique et évalué prenant en considération les (éventuels) effets à court, moyen et long termes de l'instruction stratégique. Cette dimension recherche appliquée est fondamentale pour autoriser des avancées qui ne reposent pas seulement sur des a priori idéologiques.

Ensuite, mettre en place une instruction stratégique, même sur un nombre limité de classes (NB : mais sans doute pas moins de 50 !) nécessite une formation des enseignants. Or, du fait que la mobilisation des stratégies semble très dépendante des domaines de connaissance les mieux maîtrisés par les apprenants (cf. ci-avant, les chapitres 5, 6 et 7), cette formation ne paraît pas devoir associer un enseignant particulier d'une discipline particulière. Bien au contraire, il semble plus pertinent de rester dans les champs disciplinaires et d'amener l'ensemble des enseignants à une initiation à l'instruction des stratégies.

Enfin, la mise en place d'expériences en grandeur réelle ne saurait suffire, même si elle est indispensable pour la crédibilité de la notion de stratégies d'apprentissage. Il « reste » à comprendre quand et comment « agissent » les stratégies au niveau du système cognitif. Il est en effet un peu paradoxal de constater que 20 années de recherches n'ont pas amené — sinon très récemment — à s'enquérir du statut des connaissances acquises par le biais des stratégies. Or, on dispose actuellement d'« instruments » précis permettant d'explorer (au moins partiellement) ce statut. Cette exploration est indispensable pour s'assurer que l'instruction stratégique induit l'acquisition de connaissances ayant au minimum la même pertinence que les connaissances « spontanément » acquises. Elle est également indispensable pour mieux comprendre — et donc, sans doute mieux intervenir sur — les mécanismes qui empêchent certains sujets de recourir aux stratégies ou à la mise en œuvre efficace de celles-ci, y compris en ce qui concerne les dimensions psycho-sociales.

Michel Fayol
LEAD/CNRS, Dijon

Jean-Marc Monteil
Laboratoire de Psychologie sociale,
CNRS, Clermont-Ferrand

NOTE

(*) Cet article reprend une partie des informations présentées par le premier auteur lors de la conférence inaugurale du congrès de l'Association de Didactique du Français Langue Maternelle à Montréal en juin 1992.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL L. & SAADA-ROBERT M. (1992). — La métacognition : Cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. **Archives de Psychologie,** 60, pp. 265-296.

AFFLERBACH P. (1990). — The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. **Reading Research Ouarterly,** 25, pp. 21-46.

APPEL L.F., COOPER R.G., McCARRELL N., SIMS-KNIGHT J., YUSSEN S.R. & FLAVELL J.H. (1972). — The development of the distinction between perceiving and memorizing. **Child Development,** 43, pp. 1365-1381.

BAKER L. (1985). — How do we know that we don't understand ? Standards for evaluating text comprehension. In D.L. FORREST, G.E. MACKINNON & T.G. WALLER (Eds.), **Metacognition, cognition, and human performance,** vol. 1. New-York : Academic Press.

BEDD I.M., MARN L.A. & NEEDHAM D.R. (1992). — Memory monitoring : How useful is self-knowledge about memory. **The European Journal of Cognitive Psychology,** 4, pp. 195-218.

BEURHING T. & KEE D.W. (1987). — Developmental relationships among metamemory, elaborative strategy use and associative memory. **Journal of Experimental Child Psychology,** 44, pp. 377-400.

BIRKMIRE D.P. (1985). — Text processing : The influence of text structure, backgroung knowledge, and purpose. **Reading Research Quarterly,** 20, pp. 315-326.

BJORKLUND D.F. & HARNISHFEGER K.K. (1990). The resources construct in cognitive development. **Developmental Review,** 10, pp. 48-71.

BJORKLUND D.F. & BUCHANAN J.J. (1989). — Development and knowledge base differences in the acquisition and extension of a memory strategy. **Journal of Experimental Child Psychology,** 48, pp. 451-471.

BJORKLUND D.F. & HARNISHFEGER K.K. (1987). — Developmental differences in the mental effort requirements for the use of an organizational strategy in free recall. **Journal of Experimental Child psychology,** 44, pp. 109-125.

BJORKLUND D.F. (1990). — Children's strategies : Their definition and origins. In D.F. BJORKLUND (Ed.), **Children's strategies.** Hillsdale, NJ : LEA.

BJORKLUND D.F. & JACOBS J.W. (1985). — Associative and categorical 'processes in children's memory : The role of automaticity in the development of organization in free recall. **Journal of Experimental Child Psychology,** 39, pp. 599-617.

BORKOWSKI J.G., CARR M. & PRESSLEY M. (1987). — « Spontaneous » strategy use : Perspectives from metacognitive theory. **Intelligence,** 11, pp. 61-75.

BORKOWSKI J.G., LEVERS S.R. & GRUENENFELDER T.M. (1976). — Transfer of mediational strategies in children. The role of activity and awareness during strategy acquisition. **Child Development,** 47, pp. 776-786.

BOURDIN B. & FAYOL M. (sous presse). — Is written language production more difficult than oral language production : A working-memory approach. **International Journal of Psychology.**

BRIARS D. & SIEGLER R.S. (1984). — A featural analysis of preschooler's counting knowledge. **Developmental Psychology,** 20, pp. 607-618.

BRICKMAN P. & BULMAN R.J. (1977). — Pleasure and pain in social comparison. In J.M. SULS & R.M. MILLER (Eds.). **Social comparison processes : Theoretical and emprirical perspectives.** Washington, DC : Hemisphere.

BROWN A.L. (1982). — Learning and development : The problems of compatibility, access and induction. **Human Development,** 25, pp. 89-115.

BROWN A.L. & CAMPIONE J.C. (1978). — The effect of knowledge and experience on the formation of retrieval plans for studying from texts. In M.M. GRUNEBERG, P.E. MORRIS & R.N. SYKES (Eds.), **Practical aspects of memory.** New-York : Academic Press.

BROWN A.L. & SMILEY S.S. (1978). — The development of strategies for studying texts. **Child Development,** 49, pp. 1076-1088.

BROWN A.L., SMILEY S.S. & LAWTON S.Q.C. (1978). — The effects of experience on the selection of retrieval cues for studying texts. **Child Development,** 49, pp. 829-835.

BUTKOWSKY I.S. & WILLOWS D.M. (1980). — Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability : Evidence for learned helplessness in poor readers. **Journal of Educational Psychology,** 72, pp. 408-422.

CAVANAUGH J.C. & BORKOWSKI J.G. (1980). — Searching for metamemory-memory connections : A developmental study. **Developmental Psychology,** 16, pp. 441-453.

CAVANAUGH J.C. & PERLMUTTER M. (1982). — Metamemory : A critical examination. **Child Development,** 53, pp. 11-28.

CHARTIA D. & LAUTREY J. (1992). — Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ? **L'Orientation Scolaire et Professionnelle,** 21, pp. 27-46.

CHI M.T.H. (1978). — Knowledge structure and memory development. In R.S SIEGLER (Eds.), **Children's thinking : What develops ?** Hillsdale, N.J. : LEA.

CHI M.T.H. (1985). — Interactive roles of knowledge and strategies in the development of organized sorting and recall. In S.F. CHIPMAN, J.W. SEGAL & R. GLASER (Eds.), **Thinking and learning skills, vol. 2. Research and open questions.** Hillsdale, NJ : Erlbaum.

CHI M.T.H. & CECI S.J. (1987). — Content knowledge : Its role, representation, and restructuring in memory development. **Advances in Child Development and Behavior,** 20, pp. 91-142.

CIRILO R.K. & FOSS D.J. (1980). — Text structure and reading time for sentences. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,** 19, pp. 96-109.

CONRAD R. (1964). — Acoustic confusion in immediate memory. **British Journal of Psychology,** 55, pp. 75-84.

CONRAD R. (1971). — The chronology of the development of covert speech in children. **Developmental Psychology,** 5, pp. 398-409.

COWAN N., SAULT J.S., WINTEROWD C. & SHERK M. (1991). — Enhancement of 4 year-old children's memory span for phonological similar and dissimilar word lists. **Journal of Experimental Child Psychology,** 51, pp. 30-52.

DAY (1986). — Teaching summarization skills : Influences of student ability level and strategy difficulty. **Cognition and Instruction,** 3, pp. 193-210.

DELOACHE J.S., CASSIDY D.J. & BROWN A.L. (1989). — Precursors of mnemonic strategies in very young children's memory. **Child Development,** 56, pp. 125-137.

DESCHÊNES A. (1991). — La lecture : Une activité stratégique. *In* **Les entretiens Nathan,** vol. 1. Paris : Nathan.

DOLE J.A., DUFFY G.G., ROEHER L.R. & PEARSON P.D. (1991). — Moving from the old to the new : Research on reading comprehension instruction. **Review of Educational Research,** 61, pp. 239-264.

FAYOL M. (1985). — **Le récit et sa construction.** Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

FAYOL M. (1990). — **Le nombre et l'enfant.** Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

FAYOL M. (1991 a). — Le résumé : un bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive. In M. CHAROLLES & A. PETITJEAN (Eds.). **Le résumé de texte.** Paris : Klincksieck.

FAYOL, M. (1991 b). — From sentence production to text production : **European Journal of Psychology of Education,** 6, pp. 101-119.

FAYOL M. (1992). — Comprendre ce qu'on lit : De l'automatisme au contrôle. In M. FAYOL, J.E. GOMBERT, P. LECOCQ, L. SPRENGER-CHAROLLES & D. ZAGAR (Eds). **Psychologie cognitive de la lecture.** Paris : PUF.

FESTINGER L. (1954). — A theory of social comparison processes. **Human Relations,** 7, pp. 117-140.

FLAVELL J.H. (1971). — *What is memory development* the development of ? **Human Development,** 14, pp. 225-286.

FLAVELL J.H. (1985). — Développement métacognitif. In J. BIDEAUD et M. RICHELLE (Eds.). **Psychologie développementale : Problèmes et réalités.** Bruxelles : Mardaga.

FLAVELL J.H., BEACH D.R. & CHINSKY J.M. (1966). — Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. **Child Development,** 37, pp. 283-299.

FOLDS T.H., FOOTO M.M., GUTTENTAG R.E. & ORNSTEIN P.A. (1990). — When children mean to remember : Issues of context specificity, strategy effectiveness, and intentionality in the development of memory. In D.F. BJORKLUND (Ed.), **Children's strategy.** Hillsdale, NJ : LEA.

FORGAS J.P. (1991). — Affective influences on partner choice : The role of mood in social decisions. ***Journal of Personality and Social Psychology,*** 61, pp. 70-720.

GOLDMAN S.R. (1989). — Strategy instruction in mathematics. **Learning Disability Quarterly,** 12, pp. 43-55.

GOMBERT J.E. (1989). — **Le développement métalinguistique.** Paris : PUF.

GUTTENTAG R.E. (1989). — Age differences in dual-task performance : Procedures, assumptions, and results. **Developmental Review,** pp. 147-170.

GUTTENTAG R.E. (1989). — Dual-task research and the development of memory. **Journal of Experimental Child Psychology,** 47, pp. 26-31.

GUTTENTAG R.E. (1984). — *The mental effort requirement* of cumulative rehearsal : A developmental study. **Journal of Experimental Child Psychology,** 31, pp. 92-106.

GUTTENTAG R.E., ORNSTEIN R.A. & SIEMENS L. (1987). — The mental efforts requirements of cumulative rehearsal : Transitions in strategy acquisition. **Cognitive Development,** 2, pp. 307-326.

HAGER W. & HASSELHORN M. (1992). — Memory monitoring and memory performance : Linked closely or loosely ? **Psychological Research,** 54, 110-113.

HARNISHFEGER K.K. & BJORKLUND D.F. (1990). — Strategic and nonstrategic factors in gifted children's free recall. **Contemporary Educational Psychology,** 15, pp. 346-363.

HASSELHORN M. (1992). — Task dependency and the role of category typicality and metamemory in the development of an organizational strategy. **Child Development,** 63, pp. 202-214.

HULME C. (1984). — Developmental differences in the effects of acoustic similarity on memory span. **Developmental Psychology,** 20, pp. 650-652.

JENKINS J.J. (1979). — *Four points to remember* : A tetrahedral model and memory experiments. In CERMAK & CRAIK (Eds.). **Levels and processing in human memory.** Hillsdale, NJ : Erlbaum.

JENKINS J.R., HELIOTIS J.D., STEIN M.L. & HAYNES M.C. (1987). — *Improving reading comprehension* by using paragraph restatements. **Exceptional Children,** 54, pp. 54-59.

JUSTICE E.M. & WEAVER-McDOUGALL R.G. (1989). — Adults' knowledge about memory : Awareness and use of memory strategies across task. **Journal of Educational Psycholoy,** 81, pp. 214-219.

KAIL R. (1979). — **The development of memory in children.** San Francisco : Freeman.

KEE D.W. & DAVIES L. (1988). — Mental effort and *elaboration : A developmental analysis.* **Contemporary Educational Psycholoy,** 13, pp. 221-228.

KEE, D.W. & DAVIES L. (1990). — Mental effort and elaboration : Effects of accessibility and instruction. **Journal of Experimental Child Psychology,** 49, pp. 264-274.

KEENEY T.J., CANNIZZO S.R. & FLAVELL J.H. (1967). — Spontaneous and induced verbal rehearsal in a recall task. **Child Development,** 58, pp. 953-966.

KENNEDY B.A. & MILLER D.J. (1976). — Persistent use of verbal rehearsal as a function of information about its value. **Child Development,** 47, pp. 566-569.

KINGSLEY P.R. & HAGEN J.N. (1969). — Induced versus spontaneous rehearsal in short-term memory in nursery school children. **Developmental Psychology,** 1, *pp. 40-46.*

LANGE G. & PIERCE S.H. (1992). — Memory strategy learning and maintenance in preschool children. **Developmental Psychology,** 28, pp. 453-462.

LORCH, R.F. & LORCH E.P.(1986). — On line processing of summary and importance signals in reading. **Discourse Processes,** 9, pp. 489-496.

LORCH R.F., LORCH E.P. & MATHEWS P.D. (1985). — On line processing of the topic sentence of a text. **Journal of Memory and language,** 24, pp. 350-362.

MAYER R.E (1989). — Models for understanding. **Review of Educational Research,** McCAULEY C., WEIL C.M. & SPERBER R.D. (1976). — The development of memory structure as reflected by semantic-priming effect. ***Journal of Experimental Child Psychology,*** 22, pp. 511-513.

McGILLY K. & SIEGLER R.S. (1989). — How children choose among serial recall strategies. **Child Development,** 60, pp. 172-182.

MELOT A.M. (1991). — Contrôle des conduites de mémorisation et métacognition. **Bulletin de Psychologie,** *44, pp. 138-145.*

MILLER P.H. (1990). — The development of strategies of selective attention. In D.F. BJORKLUND (Ed.), **Children's strategies.** Hillsdale, NJ : LEA.

MILLER P.H., SHEIR W.L., PROBERT J.S. & ALOISE P.A. (1991). — Age differences in the capacity demands of a strategy among spontaneously strategic children. ***Journal of Experimental Child Psychology,*** 52, pp. 149-165.

MONTEIL J.M. (1989). — **Éduquer et former.** Grenoble : PUG.

MONTEIL J.M. (1993). — **Soi et le contexte.** Paris : Colin.

MONTEIL J.M. (sous presse). — Interactions sociales. In M. RICHELLE, M. ROBERT & J. REQUIN (Eds), **Traité de psychologie expérimentale.** Paris : PUF.

MONTEIL J.M., MICHINOV N. (soumis). — Choice and management of social comparison strategies following performance feed-back on different ability dimensions. **European Journal of Social Psychology.**

NAUS M.J., ORNSTEIN P.A.(1983). — The development of memory strategies : Analysis, questions and issues. In M.T.H. CHI (Ed.). **Trends in memory development research** (vol. 9). Basel : Karger.

NAUS M.J., ORNSTEIN P.A., & AIVANO S. (1977). — Developmental changes in memory : The effects of processing time and rehearsal instructions. **Journal of Experimental Child Psychology,** 23, pp. 237-251.

NISBETT J. & SHUCKSMITH J. (1986). — **Learning strategies.** London : Routledge.

PALINCSAR A.S. (1986). — Metacognitive strategy instruction. **Exceptional Children,** 53, pp. 118-124.

PALINCSAR A.S. & BROWN A.L. (1984). — Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. **Cognition and Instruction,** 1, pp. 117-175.

PALMER D.J. & GOETZ E.T. (1988). Selection and use of study strategies. In C.E. WEINSTEIN, E.T. GOETZ & P.A. ALEXANDER (Eds). ***Learning and study strategies.*** *New York : Academic Press.*

PARIS S.G. & JACOBS J.E. (1984). — The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. **Child Development,** 55, pp. 2083-2093.

PARIS S.G., WASIK B.A. & TURNER J.C. (1990). — The development of strategic readers. In P.O. PEARSON (Ed.). ***Handbook of reading research (2nd ed).*** New York : Longman.

PARIS S.G., LIPSON M.Y. & WIXSON K.K. (1983). — Becoming a strategic reader. **Contemporary Educational Psychology,** 8, pp. 293-316.

PARIS S.G., NEWMAN R.S. & McKEY K.A. (1992). — Learning the functional signifiance of mnemonic actions : A microgenetic study of strategy acquisition. **Journal of Experimental Child Psychology,** 34, pp. 450-509.

PRESSLEY M., SCHUDER T. — Teachers in the students Achieving Independent Learning Program, BERGMAN, J.L. & EL DINARY, P.B. (1992). A researcher-educator collaborative interview study of *transactional comprehension strategy instruction.* **Journal of Educational Psychology,** 84, pp. 231-246.

RABINOWITZ M. & McAULEY R. (1991). — Conceptual knowledge processing : An Oxymoron ? In W. SCHNEIDER & F.E. WEINERT (Eds). **Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performances.** New York : Springer-Verlag.

RABINOWITZ M. (1988). — On teaching cognitive strategies : The influence of accessibility of conceptual knowledge. **Contemporary Educational Psychology,** 13, pp. 229-235.

RABINOWITZ M. & FREEMAN K. & COHEN S. (1992). — Use and maintenance of strategies : The influence of accessibility of knowledge. **Journal of Educational Psychology,** *84, pp. 211-218.*

RESNICK L.B. (1987). — **Education and learning to think.** Washington : National Academy Press.

RINGEL B.A. & SPRINGER C.J. (1980). — On knowing how well one is remembering : The persistence of strategy use during transfer. **Journal of Experimental Child Psychology,** 29, p. 322-333.

SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1986). — Research on written composition. In M. WITTROCK (Ed.). **Handbook of research on teaching.** New York : MacMilton.

SCHNEIDER W. & PRESSLEY M. (1989). — **Memory development between 2 and 20.** New York : Springer-Verlag.

SELIGMAN M.E.P. (1975). — **On depression, development, and death.** San Francisco : Freeman.

SIEGLER, R.S (1991). — The microgenetic method. **American Psychologist,** 46, pp. 606-620.

SIEGLER R.S. & JENKINS E. (1989). — **How children discover new strategies.** Hillsdale, NJ : Erlbaum.

STEIN B.S., BRANSFORD J.D., FRANKS J.J., VYE N.J. & PERFETTO G.A. (1982). — *Differences in judgments of learning difficulty.* **Journal of Experimental Psychology : General,** 111, pp. 406-413.

SWALLOW S.R. & KUIPER N.A. (1992). — Mild depression and frequency of social comparison behavior. **Journal of Social and Clinical Psychology,** 11, pp. 167-180.

SWALLOW S.R. & KUIPER N.A. (1993). — Social comparison in dysphoria and nondysphoria : Differences in target similarity and specificity. **Cognitive Therapy and Research,** 17, pp. 103-122.

WELLMAN H.M., RITTER K. & FLAVELL J.H. (1975). — Deliberate memory behavior in the delayed reactions of very young children. **Developmental Psychology,** 11, pp. 780-787.

WITTROCK M.C. (1988). — A constructive review of research on learning strategies. In C.E. WEINSTEIN, E.T. GOETZ & P.A. ALEXANDER (Eds). **Learning and study strategies.** New York : Academic Press.

YATES G.C.R. & CHANDLER M. (1991). — The cognitive psychology of knowledge. **Australian Journal of Psychology,** 35, pp. 131-153.

ZABRUCKY K. & RATNER H.H. (1986). — Children's comprehension monitoring and recall of inconsistent stories. **Child Development,** 57, pp. 1401-1418.

ZAGAR D., FAYOL M. & DEVIDAL M. (1991). — Une stratégie de prise d'information particulière à la lecture de problèmes ? **Psychologie Française,** 36, pp. 143-149.

Montluçon/Clermont
Août 1993

NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un livre :

CHARLOT (Bernard), BAUTIER (Élisabeth), ROCHEX (Jean-Yves). — **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs.** — Paris : Armand Colin, 1992. — 253 p. — (Série Enseigner).

NOTE DE LA RÉDACTION

Cet ouvrage rend compte d'une recherche qui mérite d'être distinguée par son objet : École et savoir dans les banlieues... et ailleurs, un problème majeur du système éducatif aujourd'hui.

En s'attachant aux élèves, elle révèle le jeu des influences et met en évidence des marges de liberté à l'encontre d'un fatalisme sociologique longtemps prégnant. L'approche interdisciplinaire se révèle ici féconde. Aussi avons-nous fait appel à un double point de vue pour l'analyse de cet ouvrage : celui d'un psychologue : Jacques Fijalkow, celui d'une sociologue : Agnès Henriot Van Zanten.

Bien que les ZEP aient été créées il y a plus de dix ans, rares sont encore les ouvrages les ayant pris pour objet ou pour cadre. L'ouvrage présenté par Charlot, Bautier et Rochex, qui s'inscrit plutôt dans cette seconde catégorie, est donc le bienvenu. Résultant d'une convention passée avec le FAS, son contenu a déjà fait l'objet de présentations partielles, sous forme de rapport, de thèse de doctorat (J.-Y. Rochex) ou d'articles de journaux (**Le Monde**). Les auteurs, qui proviennent d'horizons disciplinaires ou professionnels différents (sociologie, formation des maîtres et linguistique, orientation scolaire), présentent donc la particularité (trop rare) de constituer une équipe de recherche en sciences de l'éducation (Paris VIII) véritablement interdisciplinaire. On leur saura gré d'emblée d'avoir fait l'effort de présenter au lecteur une rédaction écrite d'une seule plume.

Le problème, vigoureusement affirmé dans le chapitre 1, est d'aller au-delà de ce que la sociologie de l'éducation a établi au cours des années 60, l'existence d'une corrélation entre milieu social et résultats scolaires. Une telle corrélation, en effet, ne permet pas de rendre compte des cas atypiques, de la singularité des histoires individuelles. Prenant le contrepied des positions courantes dominées par le fatalisme ou par le déterminisme (recherche des causes), les auteurs adoptent une posture originale consistant à poser l'enfant comme *acteur* et non plus comme objet de facteurs sociaux. La question centrale est alors celle du *sens* qu'il attribue à l'école et au savoir qu'elle est chargée de faire acquérir, c'est-à-dire du *rapport* des enfants à l'école et au savoir. Dans cette perspective, il revient au chercheur d'identifier les processus mis en œuvre par les enfants, processus qui les conduisent soit à la réussite, soit à l'échec scolaire. Ces processus, une fois identifiés, doivent permettre de construire des « constellations d'éléments » qui constituent des « idéal-types » au sens de Max Weber (« types idéaux » ne serait-il pas préférable ?). Cette façon de procéder, en reprenant le problème à l'endroit même où il a été laissé par les travaux antérieurs, puis en inversant la position généralement attribuée au sujet, est extrêmement stimulante et paraît tout à fait heuristique.

Les données analysées proviennent principalement d'enfants scolarisés au collège (quatre chapitres) et, secondairement, d'enfants de CP et CM (un chapitre) ainsi que de pratiques pédagogiques de leurs maîtres (un chapitre). Elles consistent essentiellement en un « bilan de savoir », c'est-à-dire en un texte rédigé par les enfants sur le thème des apprentissages qu'ils ont effectués, et en entretiens destinés à affiner l'information ainsi recueillie. Les collèges dont proviennent les données sont situés en ZEP ou dans un milieu ayant un recrutement social plus hétérogène, tandis que les écoles primaires sont exclusivement en ZEP.

À défaut de pouvoir présenter en peu de mots les résultats nécessairement nuancés d'analyses souvent fines et pénétrantes, nous nous limiterons à en esquisser sommairement les lignes directrices. Un chapitre est consacré à l'histoire scolaire. Il fait ressortir différents types d'histoires scolaires et les facteurs que les jeunes mettent en avant pour expliquer le point où ils se trouvent (le travail, les copains, les profs, les

matières scolaires). L'analyse critique conduite par les chercheurs les conduit alors à identifier trois constellations : « l'intellectuel, le sérieux et celui qui traîne ». Un autre chapitre est centré sur « ce qui est important » pour les enfants, « ce qu'ils attendent » de l'école. Quel sens donnent-ils à la scolarité ? Les réponses vont de ceux pour qui l'école n'a pas de sens que par rapport au métier, à ceux qui parviennent à faire place au savoir en tant que tel. La famille constitue le centre d'intérêt du chapitre suivant, ce qui permet notamment aux auteurs de distinguer différentes formes de la (non) demande familiale et, à travers quelques cas extrêmes d'histoires scolaires, de voir comment l'enfant fait face aux problèmes identificatoires qu'il rencontre entre les demandes de la famille et celles de l'école. C'est sous l'angle épistémique de ce que peut signifier « apprendre » pour l'enfant que la question est abordée au chapitre suivant. La distinction faite entre trois types d'apprentissages (vie quotienne ; apprentissages intellectuels et scolaires ; apprentissages relationnels, affectifs et liés au développement personnel) ainsi que la prise en considération du niveau scolaire, du type de classes et du sexe, permet de montrer d'intéressantes variations. Une analyse des pratiques langagières complète l'analyse quantitative. La question du rôle de la pédagogie est alors posée. Les problèmes ainsi traités au niveau du collège sont ensuite repris, mais plus rapidement, au niveau du CP et du CM dans un autre chapitre. Le chapitre qui suit complète l'ensemble en interrogeant maintenant les représentations des enseignants, et non plus celles des élèves, en s'appuyant principalement sur des observations de séquences pédagogiques à l'école.

Interroger un ensemble conséquent de témoignages personnels, écrits et oraux, sous les angles successifs de l'histoire scolaire, des attentes relatives à l'école, des problèmes d'identification et des apprentissages, permet aux auteurs de faire apparaître ce qu'est vraiment la vie scolaire pour les enfants des banlieues et, en se refusant aux facilités du discours négatif dominant, de mieux s'approcher de ce que peuvent être les difficultés des enfants et les moyens de les vaincre dont ils disposent. Les efforts déployés par les auteurs pour les comprendre conduisent souvent à des développements jusqu'ici absents de la littérature de recherche et, à ce titre au moins, cet ouvrage mérite de trouver sa place sur le rayon des ouvrages consacrés à ce type de population. En dépit des qualités manifestes de ce travail, il appelle néanmoins une série de remarques.

En ce qui concerne l'économie d'ensemble de l'ouvrage d'abord, on est étonné de la disproportion entre école secondaire et primaire. Plus précisément, le lecteur ne peut qu'être frustré de la place limitée réservée à cette dernière. N'eut-il pas été préférable de réserver à celle-ci une étude à part entière ? Par ailleurs, l'échantillonnage et les consignes de travail apparaissent répondre plus à des ajustements successifs qu'à l'application d'un plan systématique conçu après une phase d'expérimentation préalable. On peut le regretter, moins par purisme d'ailleurs, que par souci de réplicabilité. Sur le plan méthodologique encore, on s'étonne du fait que si les données relatives aux apprentissages (chapitre cinq) ont fait l'objet d'un traitement quantitatif (même réduit au strict minimum) et d'une analyse du langage (fort intéressante), les autres chapitres n'aient pas également bénéficié de ce double traitement. Question formelle, mais pas uniquement, car dans la mesure où la méthode d'analyse utilisée dans l'ouvrage est essentiellement de type interprétatif, celle-ci, à nouveau, ne permet guère de réplication et ne met à l'abri ni des reproches de subjectivité, ni de ceux d'imprécision (dans quelle proportion trouve-t-on telle ou telle constellation dans la population) ? Sur le plan de la lisibilité enfin, une annexe présentant les cas cliniques signalés dans le texte eut été fort utile au lecteur.

Recourir au témoignage des enfants, la démonstration est faite, apporte donc des informations. Il faut s'interroger toutefois sur les limites de celles-ci. Dans un « drame » qui met constamment en cause des partenaires tels que les parents et les maîtres, dans quelle mesure peut-on arriver à une théorisation satisfaisante sans recueillir également des informations auprès de ceux-ci et les croiser avec le discours des enfants ? À ne se baser que sur le discours des enfants on court le risque, et les auteurs le reconnaissent, de produire un discours théorique très près de celui que produisent les enfants eux-mêmes. Recourir à des informateurs différents aurait sans doute permis de prendre plus de distance vis-à-vis des propos analysés et donc donné un autre souffle à l'élaboration théorique.

L'objectif ambitieux annoncé au départ d'affronter la singularité ne pouvait que séduire ceux que le seul cadrage sociologique du problème ne saurait totalement satisfaire. Sans doute s'en rapproche-t-on quelque peu dans la mesure où le travail effectué conduit à des différenciations au sein d'une population qu'on se contente d'ordinaire de considérer comme statistiquement promise à l'échec. Le travail réalisé permet effectivement de mieux voir comment certains enfants parviennent à échapper à leur « destin de classe », mais il reste encore bien du chemin à parcourir avant d'atteindre l'objectif fixé. Dans cette perspective, on

peut se demander si un repérage systématique des événements favorables n'aurait pas permis d'aller encore plus loin dans cette voie et de contribuer à définir quelques « itinéraires » ou « trajectoires-types. »

Toutefois c'est ce qui est dit de l'enseignement qui nous paraît le plus discutable dans ce travail. Quoique la recherche proprement dite ne comporte qu'un bref chapitre à ce propos, la préoccupation pédagogique y est toutefois omniprésente dans la mesure où la pédagogie apparaît comme la principale voie de résolution du problème posé. S'il n'existe qu'un chapitre consacré à cette question, de multiples remarques émaillent pourtant le texte dans son ensemble, remarques de tonalité généralement négative qui, par leur caractère récurrent, conduisent à une mise en cause systématique des pratiques pédagogiques des maîtres. Un tel parti pris, qui ne détonnerait pas ailleurs, surprend dans un ouvrage de cette nature. À en croire les auteurs, les pratiques actuelles, inspirées par la « pédagogie du projet » ou les « méthodes actives », conduiraient les maîtres à une présentation « utilitariste » du savoir qui ferait obstacle à l'établissement du rapport décontextualisé qu'ils appelent de leurs vœux. Une telle affirmation nous paraît contestable tant sur le plan des faits que sur le plan des idées. Sur le plan des faits, contrairement à ce que pensent les auteurs, on peut soutenir que les pratiques incriminées sont largement minoritaires. Les séquences pédagogiques présentées peuvent-elles être considérées autrement que comme des contre-exemples à fonction polémique ? Sur le plan des idées, rien ne permet d'affirmer que telle pédagogie est supérieure à telle autre, sauf à en établir la preuve, ce qui n'est évidemment pas chose faite. Si l'on devait succinctement définir ce qui dans les pratiques actuelles fait obstacle à la compréhension par les enfants du sens de l'école et du savoir, nous nous orienterions plus vers ce qui reste du dogmatisme de la pédagogie d'hier que vers ce qui serait dû à un excès d'utilitarisme.

L'ouvrage présenté, de lecture agréable, comble une lacune dans l'étude des enfants des banlieues confrontés à l'obligation scolaire. Il constitue une ouverture dans la prise en compte de facteurs jusqu'ici négligés. Les conclusions auxquelles il parvient, bien que limitées pour des raisons tant méthodologiques que théoriques, ne sont pourtant pas négligeables. Comme en conviennent les auteurs dans un chapitre final, bien d'autres études sont nécessaires. Dans la logique même de la démarche préconisée, la recherche en psychologie suggère que ces études gagneraient encore si elles étaient effectuées en suivant les mêmes enfants pendant plusieurs années, de façon à voir comment leur rapport à l'école et au savoir se construit dans une histoire scolaire mais aussi personnelle.

Jacques Fijalkow
Université de Toulouse-le-Mirail

Issu d'une collaboration entre chercheurs ayant des ancrages disciplinaires différents, l'ouvrage de Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex est susceptible d'intéresser un large éventail de spécialistes des sciences de l'éducation. Il présente néanmoins un intérêt particulier pour les sociologues de l'éducation à la fois au plan théorique et au plan méthodologique. En effet, ce travail se situe dans la continuité des travaux des sociologues sur les inégalités d'éducation tout en contribuant à renouveler leur orientation par l'attention apportée à des questions délaissées ou insuffisamment explorées dans les recherches existantes, notamment à celle du rapport au savoir qu'entretiennent différentes catégories d'élèves. De fait, l'ambition des auteurs est de bâtir une théorie plus compréhensive du rapport des enfants de milieu populaire à la scolarité. En outre, relevant les impasses d'un certain nombre d'études de terrain françaises et anglo-saxonnes, cette recherche s'intéresse également à la construction de nouveaux outils méthodologiques permettant de mieux rendre compte du point de vue des acteurs de l'éducation, en particulier des élèves, sans négliger le poids des déterminismes sociaux.

Quatre questions essentielles, à l'intersection de cette double interrogation théorique et méthodologique, forment la trame de cet ouvrage qui suit moins une logique d'exposition linéaire, qu'une logique en spirale, les mêmes interrogations étant reprises d'un chapitre à un autre en faisant varier les références théoriques et disciplinaires, le dispositif empirique ou les niveaux d'interprétation. La première question est celle de la *singularité*, c'est-à-dire du rapport entre le vécu individuel et les cadres sociaux dans les trajectoires des élèves. La seconde, celle du *sens* que ces élèves attribuent à la scolarité et leur type de mobilisation scolaire. La troisième, celle du *rapport au savoir* qu'ils entretiennent et de la liaison entre ce rapport et leur degré de mobilisation. La quatrième, enfin, celle des *processus* qui rendent leur échec et leur réussite scolaire intelligibles à la fois au niveau individuel et au niveau social.

L'intérêt du premier chapitre de l'ouvrage est d'examiner attentivement la façon dont ces questions ont été abordées, directement ou indirectement, par la

production sociologique des trente dernières années. Les critiques des auteurs à l'égard de ces travaux sont dans l'ensemble fort pertinentes. En revanche, leur classement en deux grands courants, les théories de la reproduction et les théories du handicap socio-culturel, n'est pas satisfaisant. D'une part, il conduit à des regroupements contestables. Il en est ainsi, entre autres, de l'assimilation des théories sur les discontinuités et les conflits culturels. Il aurait mieux valu noter la filiation entre ces deux groupes de travaux dans leur orientation culturaliste, en pointant les progrès et les problèmes inhérents au passage, dans l'explication de l'échec des enfants de milieu populaire, d'une conceptualisation en termes de déficit à une autre en termes de différences. D'autre part, ce schéma ne permet pas d'intégrer aisément les travaux issus de différents courants théoriques qui se sont intéressés à ce qui se passe à l'intérieur des établissements scolaires. Si l'on comprend la difficulté de critiquer en quelques pages l'impressionnante production anglo-saxonne dans ce domaine, l'absence de discussion de travaux français récents comme ceux de Dominique Paty (**Douze collèges en France**) ou de François Dubet et son équipe (**Les lycéens**) paraît plus contestable.

Un autre mérite de cet ouvrage est d'aborder l'étude de ces questions en articulant la présentation des interprétations des chercheurs à celle des discours des élèves eux-mêmes, ce qui rend la lecture plaisante tout en permettant au lecteur d'examiner et de critiquer les bases empiriques du raisonnement. Ainsi la question de la singularité est introduite par le récit de quelques trajectoires atypiques d'élèves d'origine populaire et immigrée avant de faire l'objet d'une analyse théorique élaborée. La centration sur cette question et le choix de le faire à partir de récits d'élèves n'est cependant pas exempt de risques. D'une part, au plan épistémologique, on peut se demander si l'insistance des auteurs sur le caractère singulier de chaque histoire n'entre parfois en contradiction avec la visée scientifique du travail. D'autre part, si l'on reconnaît avec les auteurs le caractère heuristique des cas marginaux dans l'explication sociologique, l'on ressent parfois une tendance à faire comme si ce type de raisonnement était seul capable de montrer la complexité de la réalité sociale et à négliger par conséquent les apports des recherches ayant procédé à la construction de typologies des modes de rapport à la scolarité des familles ou des élèves en incluant des facteurs autres que la simple origine sociale. Enfin, une discussion plus appronfondie du travail de « reconstruction » opéré par les élèves pour répondre aux consignes de la situation d'entretien clinique aurait été souhaitable.

L'analyse de ces histoires individuelles n'en constitue pas moins une entrée essentielle pour étudier l'interaction des processus objectifs et des processus subjectifs au niveau individuel. On le constate notamment au chapitre quatre, où sont examinées de façon détaillée les relations entre les projets familiaux et la mobilisation scolaire des élèves. L'optique adoptée, qui marie heureusement approche psychologique et approche sociologique, met l'accent sur l'importance des processus identificatoires : la réussite scolaire atypique des élèves de milieu populaire y apparaît fortement associée à la possibilité pour les parents et les enfants de construire des ponts — matériels et symboliques — permettant de dépasser le clivage entre l'histoire familiale et les exigences scolaires. De ce point de vue, les filles semblent en meilleure position que les garçons, à la fois parce qu'elles réussissent à mieux assumer un projet scolaire ambitieux sans porter un regard négatif sur leur mère et parce qu'en tant que « grandes sœurs », elles jouent un rôle de médiation non négligeable dans l'insertion scolaire de l'ensemble de la fratrie.

Dans ce mode de raisonnement, le sens que les élèves et les familles attribuent à la scolarité apparaît comme un facteur primordial puisque c'est lui qui détermine la présence ou l'absence de mobilisation scolaire. À cet égard, les auteurs distinguent de façon pertinente deux processus distincts : la mobilisation *sur* l'école, c'est-à-dire l'intégration de l'école dans un projet d'ensemble et la mobilisation *à* l'école, c'est-à-dire l'activité scolaire des élèves, en notant que le premier type de mobilisation semble une condition nécessaire mais insuffisante pour que l'élève réussisse. Une première approche empirique de ces questions est faite dans le chapitre deux qui présente de façon très vivante les catégories utilisées par les élèves pour décrire leur expérience scolaire et plus particulièrement, pour interpréter leur investissement ou leur désinvestissement à l'école. Le chapitre trois, quant à lui, tente de conceptualiser ces « catégories indigènes » dans une synthèse des modes de rapport à l'école et plus précisément, des modes de rapport au savoir. Trois types émergent qui recoupent approximativement ceux évoqués par les élèves eux-mêmes : ceux pour qui l'école n'a guère de sens, ceux qui ne lui accordent qu'une valeur instrumentale, ceux qui valorisent le savoir par lui-même.

Cette analyse démontre de façon convaincante l'intérêt pour le sociologue de prendre au sérieux le point de vue des acteurs, même de ceux qui tiennent le discours le moins élaboré sur l'école. Elle ne va cependant pas sans poser des problèmes. De notre point de

vue, un poids excessif est accordé à la rationalité de l'acteur, non pas au sens de l'acteur stratégique qui calcule les coûts et les bénéfices dans les théories de l'*individualisme méthodologique*, mais d'un acteur « raisonnable » dont la réflexion précède toujours l'action. Or, il nous semble qu'un des grands défis posés à la sociologie compréhensive et à l'analyse qualitative est celui justement de tenir compte du sens que les acteurs attribuent à une situation, à une institution ou à un parcours sans en faire l'explication ultime des actions qu'ils entreprennent. Le risque d'une telle posture épistémologique se trouve à notre avis aggravé par le fait que les auteurs de l'ouvrage nous semblent également avoir une tendance à survaloriser les savoirs scolaires en considérant qu'ils ont tous un sens que les élèves perçoivent ou ne perçoivent pas. L'utilisation des phrases du type « ce qui "manque" à ces jeunes », « ce que ces jeunes n'ont pas "compris"... », même en tenant compte des guillemets utilisés pour marquer les distances avec des analyses défectologiques, est à cet égard significative. Il en va de même concernant la présentation très critique de la vision instrumentale — injustement qualifiée de « monétariste » — des apprentissages qu'ont certains élèves. Outre le risque que certaines de ces interprétations contribuent à un renouveau des interprétations en termes de handicap socio-culturel, elles nous semblent ne pas intégrer suffisamment une analyse critique du fonctionnement actuel de l'institution scolaire et de ses effets sur les représentations et les pratiques des jeunes.

Heureusement, ces *a priori* n'empêchent pas les auteurs de donner une vision riche et nuancée du rapport au savoir des adolescents, c'est-à-dire à la fois de leurs représentations des savoirs et de leur appropriation de ces mêmes savoirs telle qu'elle se traduit dans des projets et des pratiques, grâce à une analyse quantitative et qualitative de 241 « bilans de savoir » d'adolescents de deux collèges qui met au profit les acquis récents de la socio-linguistique. Cette analyse montre des différences importantes dans le sens attribué à l'acte d'apprendre, dans le poids accordé à différents types d'apprentissages (apprentissages liés à la vie quotidienne, apprentissages intellectuels et scolaires, apprentissages relationnels et affectifs) et dans les modes d'expression des élèves suivant l'établissement et suivant l'âge et le sexe des élèves. En particulier, les auteurs notent que pour la majorité des élèves du collège de Saint-Denis, apprendre renvoie soit à la maîtrise des formes institutionnelles (aller au cours, écouter les professeurs, faire les devoirs...), soit, notamment chez les plus âgés, à la maîtrise globale des situations (s'exprimer, réfléchir, s'organiser...). En revanche, chez les élèves de Massy, notamment chez les meilleurs élèves de troisième, apprendre renvoie à des corps de savoirs face auxquels ils se pensent eux-mêmes comme des sujets *intellectuels*. Les auteurs notent également que la réflexivité et le travail de distanciation dans le champ affectif et relationnel sont plus grands chez les filles que chez les garçons, principalement chez celles qui réussissent le mieux à l'école.

Ce que l'on pourrait reprocher à cette partie du travail c'est que la portée de ces résultats reste difficile à évaluer, non seulement parce que comme tout travail qualitatif centré sur un groupe particulier, il est difficile d'établir les limites de la généralisation, mais parce que certaines définitions restent trop floues. Il en est ainsi des catégories « élèves de Saint-Denis », « élèves de Massy » qui jouent un rôle central sans que l'on sache si ce critère géographique renvoie à des différences dans la composition socio-professionnelle des communes ou dans celle des établissements ou encore à toute une autre série de facteurs contextuels (type d'habitat, politique éducative de la commune, « climat » ou projet de l'établissement...) et sans que ces facteurs soient véritablement mobilisés dans l'analyse. Il en va un peu de même pour les critères de la réussite et de l'échec scolaire tantôt définis par l'appartenance à telle ou telle classe, tantôt par le passage en classe supérieure, tantôt par le choix précis de telle ou telle filière sans tenir en outre compte des « effets de contexte » sur la composition des classes et les orientations. En fait, centrée sur le rapport des individus singuliers à des savoirs universels, cette recherche semble parfois négliger l'analyse du contexte local alors que l'examen des extraits des discours des élèves cités par les auteurs fait apparaître le « local » comme un élément déterminant pour comprendre les trajectoires scolaires des jeunes et leur rapport quotidien au savoir.

C'est pour cette raison que nous aurions préféré que les auteurs consacrent plus de place à l'analyse des autres cadres où s'effectuent les apprentissages des adolescents : la famille, la cité. On s'étonne en particulier que l'univers de la banlieue ne fasse pas l'objet d'une étude plus approfondie alors que le titre même de l'ouvrage suggère l'importance de cette dimension. Certes, l'effort d'analyser non seulement des états constitués mais des « processus » c'est-à-dire suivant la définition des auteurs « des ensembles de phénomènes qui interagissent dans le temps, de façon non aléatoire, mais sans causalité linéaire et dont l'interaction produit un ou plusieurs effets », a conduit les auteurs dans les deux derniers chapitres à élargir le cadre d'analyse en examinant le rapport au savoir des

enfants à l'école élémentaire et les pratiques enseignantes dans les classes. Toutefois, malgré le grand intérêt que présentent ces chapitres, la base empirique nous semble trop faible pour que les auteurs puissent prétendre avoir véritablement saisi la genèse et le développement des phénomènes qu'ils étudient. D'autres recherches plus approfondies et de nature longitudinale s'avèrent indispensables pour suivre les pistes ouvertes.

En conclusion, il faut insister sur la contribution de ce travail au renouvellement de la sociologie de l'éducation non pas tant sous la forme d'une théorie radicalement nouvelle de la réussite et de l'échec des enfants de milieu populaire que sous celle d'un foisonnement de questions, d'hypothèses et d'interprétations qui obligent à repenser des idées reçues, à déplacer des interrogations rituelles. Il est également important de souligner l'honnêteté intellectuelle avec laquelle les auteurs présentent tout au long de l'ouvrage le matériau empirique et la logique interne de leur raisonnement. Une telle transparence, encore trop rare dans les publications françaises, favorise certes les critiques extérieures, mais elle permet de nourrir des débats fructueux et de montrer que la recherche est une construction collective, une activité et non pas un produit achevé. Enfin, il faut saluer le souci permanent des chercheurs de montrer les implications politiques et pédagogiques de la recherche, ce qui devrait permettre à cet ouvrage de toucher un large public de non-spécialistes.

Agnès Henriot-Van Zanten
Laboratoire de Sociologie de l'éducation
CNRS — Université Paris V

AUMONT (Bernadette) et MESNIER (Pierre-Marie). — **L'acte d'apprendre.** — Paris : PUF, 1992. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

Apprendre est à la mode. Il n'y a qu'à voir le nombre de livres qui paraissent avec ce vocable dans le titre... Bien sûr, il s'agit là d'un vieux thème pédagogique. Pourtant jusqu'à très récemment, apprendre n'était pas paradoxalement au centre des recherches en éducation... Seuls les philosophes et les psychologues avaient investi dans ce domaine.

Que trouvait-on alors sur le marché ? Les premiers continuaient à produire des exégèses (re)compilées à partir des grands textes des grands auteurs, de Socrate à Sartre. L'ensemble était sans cesse (r)accommodé à de nouvelles sauces : l'entendement, l'intelligence, la démocratisation de l'école et aujourd'hui son malaise. Sous des modèles en apparence bien ficelés, les seconds ne pouvaient avancer que des explications très générales ou très partielles, quand celles-ci n'étaient pas partiales. De plus, elles étaient mises à jour dans des situations de laboratoire, en soumettant quelques sujets à des artifices d'expériences, volontairement choisis en dehors de tout contexte scolaire ou professionnel.

Faute de mieux, ces derniers eurent quelques succès ces dernières années, du moins dans les sphères des Sciences de l'éducation. Au niveau de la classe ou de la formation professionnelle, ces propositions ne changeaient pas grand chose. Il est vrai que les présupposés, les questions qui sous-tendaient ces travaux, sans parler du vocabulaire, étaient à mille lieux des préoccupations des milieux des formateurs et leur degré de généralité était tel que les praticiens de l'éducation et de la formation ne savaient qu'en faire.

Aussi le livre de Bernadette Aumont et de Pierre-Marie Mesnier est le bienvenu. D'abord parce qu'il marque un tournant. Il est, d'une part la première synthèse qui tente de faire le pas vers une approche fondée de l'apprentissage en situation où théorie et pratique se retrouvent, d'autre part leur projet n'est pas « qu'est-ce que apprendre » mais « comment apprendre ». Certes, les auteurs n'ont pu s'empêcher de reprendre les travaux des psychologues et notamment ceux de Piaget, Gagné, Bruner, Ausubel, Wallon, Vygotsky ou Galpérine. Mais s'ils les explicitent, c'est pour les éprouver et les mettre en perspective. Ce livre les situe par rapport à des préoccupations concrètes de formation. Que faut-il pour qu'une relation entre un apprenant et un objet à connaître s'établisse ? Quelles conditions permettent de s'approprier un savoir ? Peut-on déjouer l'invariant de la scène scolaire pour « jouer » l'acte d'apprendre ?

Et de là, questions d'actualité s'il en est : « Pourquoi le point de vue du sujet apprenant est un impensé de la situation pédagogique ? Pourquoi ne s'interroge-t-on pas sur la relation apprenant-objet à connaître quand on prétend lutter contre l'échec scolaire ? (1) ».

Toutefois, ce livre à deux voix n'est pas une simple compilation de plus. Il se présente comme une enquête multiple sur les personnes, les théories et les lieux « qui ont quelque chose à dire » à propos des processus d'apprentissage en situation formelle.

Son premier objectif a été de rencontrer des individus capables de « décrire leur activité » et de dire « quels apprentissages ils mènent dans l'exercice de

leur profession ». Avec les données répertoriées, une première partie présente l'acte d'apprendre comme une composante de deux activités bien distinguées : « entreprendre ou chercher ». À leurs yeux, les ressemblances et les divergences qu'on peut établir entre ces deux démarches justifient leur place respective dans l'appropriation de cet acte. La comparaison entre les deux processus met en lumière un certain nombre d'éléments significatifs, quoique parfois contradictoires (2), de l'apprendre.

Parmi tous les traits répertoriés par les auteurs, soulignons ceux qui sont le plus fortement liés à entreprendre :

— un projet enraciné dans un environnement et son investissement exclusif,

— la volonté de relever un défi lié à un enjeu, éventuellement à un risque,

— le besoin d'autonomie et d'indépendance, celui de se référer à l'expérience ou du moins aux acquis antérieurs,

— l'utilisation de l'événement et des imprévus au travers d'une attitude permanente d'exploration,

— l'importance de l'action et de son inscription temporelle,

— la place de la réussite, même si celle-ci passe par des moments de crise et de doute.

Dans le même temps, l'activité de recherche permet de mettre en avant d'autres dimensions :

— l'importance de l'*imaginaire*, de l'*invention*, du désordre ou encore du « penser à côté » et de la *transgression*,

— la curiosité, l'avidité de savoir, le besoin d'apprendre,

— la mise en place d'une relation qui fasse émerger des *questions*,

— l'importance des interactions multiples,

— les investigations multiples nécessaires et notamment la place des détours, mais aussi,

— l'ordonnancement des travaux et la construction méthodique.

Dans une deuxième partie, l'enquête renvoie à divers écrits traitant de l'apprentissage. Cette fois, son but est de faire « parler » — car les auteurs ont rencontré et disséqué certains des chercheurs cités — plusieurs théories cognitives pour analyser l'acte d'apprendre dans son processus complet.

Cette approche met surtout l'accent sur l'apprentissage *chez* les adultes. Trois moments sont principalement distingués :

— les origines du processus d'apprendre, et notamment ce que les auteurs appellent « le désir de connaître » et la « motivation à apprendre »,

— les mécanismes de construction d'un objet de savoir par un sujet apprenant ainsi que,

— les dimensions sociales de l'acte d'apprendre.

Cette synthèse montre combien apprendre regroupe un ensemble d'activités multiples, polyfonctionnelles et pluricontextualisées. Et bien que les auteurs restent encore dans un cadre constructiviste, leurs investigations montrent que vouloir tout expliquer à travers une seule grille théorique tient plutôt de la gageure. En effet, apprendre mobilise plusieurs niveaux d'organisation mentale, à première vue disparates, ainsi qu'un nombre considérable de boucles de régulation. La place du contexte et des formateurs est reconsidérée.

Au travers de ces propos, c'est le modèle dit empirique de la formation qui est réfuté. Les auteurs montrent combien chaque individu possède sa propre façon de penser et comment l'organisation d'un apprentissage procède fondamentalement de l'activité du sujet. Apprendre devient ainsi une capacité d'action effective ou symbolique, matérielle ou verbale, liée à l'existence de schèmes *mentaux issus de l'action. Ces derniers* naissent alors de la répétition active des conduites ; où celles *qui consistent à se représenter* les réalités (ou les abstractions), à les reconstruire et à les combiner en pensée ont un rôle fondamental.

Mais Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier n'en restent pas aux seuls préceptes dérivés des psychologies génétique ou cognitive. S'appuyant sur les travaux de terrain les plus récents de la didactique des sciences, et notamment du modèle allostérique, ils *montrent comment le savoir s'élabore à partir de* « l'archéologie de l'apprenant ».

L'apprentissage devient alors un processus de « transformation de conceptions ». Il procède d'une activité d'interconnexion de l'apprenant, confrontant les informations nouvelles et les connaissances antérieures. Entre le sujet et l'objet de savoir un système complexe d'interrelations s'établit qui prend en compte la situation de l'un et de l'autre.

Parmi les relations à établir, les auteurs n'insistent pas seulement sur les interactions entre un sujet et son environnement, ils mettent en avant la dimension sociale de l'appropriation du savoir. L'éducation culturelle, sociale, parentale, la pratique de l'école, l'influence des médias et l'activité professionnelle inter-

fèrent fortement sur les stratégies mentales mises en œuvre par l'apprenant lui-même.

Les liens établis avec les pairs, les personnes-ressources, l'environnement social constituent un facteur primordial de « conquête active du savoir ». Le conflit socio-cognitif, le rôle du médiateur dans la construction du savoir, et principalement dans les processus de métacognition, sont soulignés.

La troisième partie examine alors si celui qui veut apprendre « ne doit pas se mettre (en définitive) en situation d'entreprendre ou/et de chercher ». Pour corroborer cette hypothèse, trois dispositifs sont présentés et analysés : un dispositif de formation-jeune sur un chantier-école, un dispositif de formation qualifiante sur un lieu de travail (industrie de l'aluminium), une formation de Brevet technologique supérieur sur un projet industriel (automatismes industriels).

Au travers de ces exemples, se dessine le « modèle » auquel veut conduire une telle conception de l'acte d'apprendre, avec ses composantes tout à la fois théoriques et opératoires. La trame d'un dispositif de formation est proposée ; dans celui-ci, des jeunes et des adultes construisent par eux-mêmes, des savoirs par l'entreprendre et la recherche, en interaction avec des formateurs, des compagnons d'apprentissage et tout un environnement socio-professionnel. Entreprendre et chercher font alors entrer dans une exploration de l'objet de savoir par l'action, ils stimulent la réflexion par le conflit, la remise en cause des conceptions et des actions antérieures, ils situent tout nouvel apprentissage sur un axe qui va du « mal connu » au « mieux connu » et non de l'inconnu total au bien connu. Dans le même temps, chercher favorise le questionnement et les hypothèses et il donne du sens aux apprentissages pendant qu'entreprendre pousse à prévoir, à anticiper et incite au résultat.

André Giordan
Laboratoire de didactique et épistémologie des sciences
Genève

NOTES

(1) Questions qui restent malheureusement sans réponse dans ce livre.

(2) Apprendre n'est-ce pas d'abord gérer les contradictions et les paradoxes ?

AUTHIER (Michel) et LÉVY (Pierre). — **Les arbres de connaissances.** — Préface de Michel Serres. — Paris : La Découverte, 1992. — 170 p. — (Cahiers libres : essais).

Ce livre qui a déjà obtenu un certain écho dans la presse, reste encore assez méconnu du milieu académique mais aussi des milieux éducatifs. Sans doute les auteurs, M. Authier et P. Lévy ne font-ils pas partie du « sérail » même s'ils ont participé à la mission confiée à M. Serres sur l'Université de France qui a inspiré leur livre. Sans doute ne traitent-ils pas directement des grandes questions (l'école, l'échec scolaire, la pédagogie...) réputées prioritaires voire exclusives dans la réflexion sur l'éducation aujourd'hui. Pourtant sous couvert d'un grand jeu informatique pour mettre en valeur la richesse du stock de connaissances possédé par chaque individu ou collectivité, et susciter des courants d'échanges, les auteurs reposent en termes simples et pertinents la question fondamentale de notre rapport au savoir (Chap. 2).

Avec les avancées de la modernité, notre rapport avec ce qu'est le savoir est devenu plus incertain, moins aisément identifiable. Les sources de production et de diffusion du savoir se sont multipliées et sont partout présentes, à l'école, dans la rue ou à la télévision. Elles engendrent des interactions permanentes et différentes selon les individus qui construisent ainsi un savoir original en perpétuelle évolution, consciemment ou inconsciemment. Moins que jamais, le savoir ne peut être réduit à la possession d'un titre ou d'une quelconque certification. Moins que jamais, une institution ne peut prétendre au monopole du savoir. « De tous les savoirs de la vie, seule une infime partie s'accompagne d'une reconnaissance par titres ou diplômes » (p. 89). De la multiplicité des savoirs informels qui se conjugue avec la singularité croissante des expériences de vie procède une plus grande affirmation de l'individualité. À l'inverse, on peut considérer l'individualité comme la mosaïque originale de ces savoirs accumulés, sorte de manteau d'Arlequin selon l'expression de M. Serres, qui constitue une parcelle du savoir collectif à nulle autre pareille. « Nul n'ayant la même histoire, personne ne sait les mêmes choses. Il y aurait une singularité, une identité spécifique des individus qui se définirait par ce qu'ils savent, comme une empreinte digitale, un visage creusé par l'expérience, le timbre d'une voix, un nom, une signature », écrivent les auteurs (p. 88). Or ce savoir singulier qui forme la trame de toute individualité est le plus souvent sous-exploité parce qu'ignoré, ignoré même par ceux qui en sont les détenteurs. Sait-on ce que l'on sait ? Il y a là une formidable déperdition sociale, un

immense potentiel de savoirs originaux et donc de créativité dont se prive la collectivité, selon les auteurs. Toute la question est alors de savoir comment représenter cette myriade de savoirs particuliers et leur donner une image, comment les articuler les uns aux autres, comment favoriser leur circulation et créer une sorte de grande bourse d'échange des savoirs ? C'est là précisément le défi des arbres de connaissances.

L'arbre de connaissances est une image informatisée d'une communauté qui décide de la mise en commun de ses savoirs. Que ce soit une école, une entreprise, une association ou autre. L'arbre résulte de l'assemblage de « brevets » symbolisés par des icônes qui représentent des savoirs élémentaires, clairement identifiés, possédés par les membres de la communauté. Tous les savoirs ou savoir-faire sont admis sous forme de « brevets », à condition de proposer une série d'épreuves qui témoigne d'une compétence certaine. L'ensemble des brevets détenus par un individu forme son « blason » personnel qu'il faut entendre comme une sorte de *carte d'identité cognitive*. De même l'arbre de connaissances traduit-il l'identité cognitive d'une communauté. Ainsi chacun dispose sous forme d'image de la géographie de ses savoirs à un moment donné qu'il peut modifier à son gré par l'acquisition de nouveaux brevets. Il peut également à tout moment consulter la carte des savoirs de sa communauté et visualiser la place de ses propres brevets ou compétences par rapport aux autres.

Comment fonctionne le système ? Réponse des auteurs : « Les arbres de connaissances sont fondés sur les principes d'auto-organisation, de démocratie et de libre échange dans le rapport au savoir » (p. 119). C'est-à-dire qu'il n'y a pas de jugement ou d'évaluation *a priori* des savoirs. Le système n'est pas normatif puisque ce sont les acteurs en fonction de leurs nouvelles expériences de vie, d'apprentissage, qui dessinent librement sa configuration. Système qui s'inspire largement de l'expérience des réseaux de formation réciproque et d'échange des savoirs (1), où chaque participant est tour à tour formé et formateur. Expérience que l'outil informatique permettrait de développer à une autre échelle. Mais les arbres de connaissances peuvent être aussi utiles dans les institutions où les savoirs sont *a priori* très codifiés. Ainsi le département des ressources humaines d'une entreprise pourrait tirer profit d'une connaissance extensive et en même temps plus précise des compétences variées de ses salariés, pour trouver le profil le mieux adapté à une nouvelle mission par exemple. De même, un organisme comme une ANPE locale pourrait ajuster plus finement offres et demandes d'emploi que ne le permettent les grilles traditionnelles de qualification. Un établissement scolaire pourrait également trouver dans la réalisation d'un arbre de connaissances une excellente motivation pédagogique en permettant à des enfants de valoriser des savoirs réels qui ne sont pas nécessairement scolaires. Le caractère ludique et moderniste de l'outil est un atout supplémentaire. Avec humour le livre propose des scénarios-fiction assez convaincants sur l'utilité d'une telle mise en scène des savoirs (p. 23-79).

Les auteurs se défendent de lancer une machine de guerre contre l'ordre établi des diplômes et certifications. Les arbres de connaissances ne sont pas une alternative aux diplômes mais plutôt un moyen complémentaire d'apprécier la diversité des capacités au plus près des individus. Tous les formateurs savent que la prise en compte et la valorisation des savoirs acquis est une base de départ pour la réussite dans de nouveaux apprentissages. Forger son « blason » personnel peut être un bon moyen de lutter contre les enfermements dans des situations d'échec.

Certes la mise en œuvre à grande échelle des arbres de connaissances, que visent probablement les auteurs, peut actuellement laisser sceptique. Les arbres pourraient cependant servir d'outils à moyenne portée dont seules des expérimentations concrètes permettront d'évaluer la « faisabilité », les avantages et les inconvénients. Les auteurs ont d'ailleurs fondé une association pour aider ceux qui veulent se lancer dans l'expérience (2).

Parmi les questions qui restent posées par le livre, celle de l'évaluation des connaissances sous forme de brevets n'est pas la moindre. Ou ce sont des spécialistes qui déposent les brevets et l'on reste dans un rapport classique de domination par le savoir, ou quiconque peut le faire et l'on n'échappe pas à la question de la valeur des brevets et de leur évaluation. Conscients de cette difficulté, les auteurs proposent une série de critères qui détermineraient la hauteur des brevets dans l'arbre, c'est-à-dire leur plus ou moins grande valeur. Mais les critères paraissent peu compatibles entre eux et mêlent allègrement la valeur scientifique et les lois de l'offre et de la demande...

Autre question inévitable : Qui va jouer à ce grand jeu du savoir par télématique interposée ? Très clairement les auteurs veulent promouvoir la reconnaissance des savoirs de ceux qui sont habituellemnt exclus des savoirs certifiés. On peut douter que ce soit cette population qui s'empare du jeu, lequel suppose l'affirmation de savoirs « hors normes », le dépôt d'un brevet et d'épreuves, etc. Bref, la construction d'un objet de connaissance. Bien des diplômés en seraient incapables.

En admettant que les arbres de connaissances (ou équivalent) prennent une réelle ampleur, n'y-a-t-il pas un risque de « pédagogisation » de la société dans cette recherche de formalisation de l'informel ? Un risque de réduire la richesse des expériences de vie à des brevets, ce que précisément les auteurs dénoncent dans les diplômes ?

Enfin, et c'est là le plus important, les arbres de connaissances nous invitent à renouveler notre conception du savoir. « Nous abordons des temps nouveaux » écrivent M. Authier et P. Lévy (p. 17). Justement, de quels temps s'agit-il ? On aurait aimé en savoir plus pour comprendre pourquoi aujourd'hui l'éducation reprend son sens très large d'éducation permanente, pourquoi le savoir se laisse de moins en moins enfermer dans des règles ou des institutions, pourquoi la conception aristotélicienne de l'éducation comme expérience de vie *(scholè)* fait un retour en force contre la vision platonicienne étroitement élitiste *(épistémocratie)*.

La fin d'un monde dominé par le travail qui a construit une représentation de l'éducation à son image et selon ses besoins ne fournit-elle pas une hypothèse ?

Roger Sue
Professeur à l'Université de Caen et de Paris V

NOTES

(1) « Échanger les savoirs » de Claire et Marc Heber-Suffrin, Épi-Desclée de Brouwer, 1992.

(2) Association pour le Développement des Arbres de Connaissances (ADAC) c/o Éditions La Découverte, 9, bis rue Abel-Hovelacque, 75013 Paris.

FEUERHAHN (Nelly). — **Le comique et l'enfance.** — Paris : PUF, 1993. — 268 p. — (Coll. Psychologie Sociale).

« Au commencement était le rire... ». Rire démiurgique des dieux à la naissance du monde, rire satanique, ou rire de l'enfant, qu'il soit humain ou divin, le rire fait partie intégrante des mythologies des origines : origine du monde, origine de l'homme, origine de la communication. L'enfance du rire et le rire de l'enfance sont intimement mêlés dans les fondements des cultures et dans l'histoire des pratiques culturelles et des modes de communication.

Comment, pourquoi et quand rit-on ? Répondre à ces questions serait sans doute lever bien des énigmes qui pèsent encore — et sans doute pour longtemps — sur le sens des actions et des inter-actions humaines, bref sur celui de toute civilisation.

Nelly Feuerhahn a eu la pertinence de ne pas apporter LA réponse, mais d'étudier dans une double perspective, historique et psychosociale, l'extrême variété de celles données à chaque époque par les personnalités littéraires, religieuses, philosophiques, artistiques, les plus influentes. La démarche historique, réflexive et critique, aboutit, entre autres, à trois constats qui constituent la trame serrée de l'ouvrage ; la référence fondamentale au paradigme de la complexité, les liens entre les formes comiques et la culture, et la fonction médiatrice du comique, du rire et de l'humour, dans l'intersubjectivité de la relation adulte-enfant. Le rire de l'enfant et le rire de l'adulte ont besoin l'un de l'autre pour explorer ensemble et chacun pour soi un imaginaire où la dualité peut être abolie ou glisser vers la complicité, voire la duplicité.

L'extrême complexité du phénomène du rire et du comique échappe à l'analyse linéaire, disciplinaire, réductrice ; la démarche scientifique « classique », dans sa visée simplificatrice, détruit son objet en lui refusant une complexité intrinsèque. L'ensemble de l'ouvrage, le plan, les références, la juxtaposition d'analyses de données puisées aux sources les plus variées, témoignent du souci constant de ne pas perdre ce paradigme qu'E. Morin nous a appris à retrouver. Pour suivre la progression du livre, le lecteur ne doit pas se fier uniquement au fil conducteur de la chronologie, ou à l'énumération des différentes théories du comique ; il lui faudra s'habituer au jeu croisé des comparaisons temporelles et spatiales, à la multiplication des points de vue portés sur une même période, à la diversité des objets socio-culturels qui produisent des effets comiques en même temps qu'ils expriment les formes sociales du comique à une époque donnée et dans des milieux socio-culturels précis. Autant prévenir le lecteur que cet ouvrage est parfois difficile en raison de son érudition, du foisonnement des références, de la concision de certaines argumentations, de la mobilité intellectuelle qu'il réclame. Ce livre se prête autant à une lecture linéaire et exhaustive, qu'à de multiples relectures partielles.

Dans la première partie de l'ouvrage, à la fois historique et thématique, Nelly Feuerhahn noue les fils qui unissent l'évolution des conceptions sur le rire et

le comique en général, aux conceptions religieuses et philosophiques d'une part, et à la place de l'enfant dans la vie sociale d'autre part. De l'Antiquité à la Renaissance, deux grands courants interprètent les manifestations comiques : « d'une part un modèle de type magico-religieux dans lequel dieux et démons s'affrontent au nom du sacré, et où le rire est possession. D'autre part un modèle matérialiste qui repose sur l'analyse des manifestations corporelles en relation d'analogie avec l'ordre prêté au cosmos » (p. 29). C'est à partir du XVI[e] siècle que s'élaborent (essentiellement avec Erasme) de véritables codes sociaux du rire et que l'on commence à inculquer à l'enfant un « savoir-rire » qui se différencie de celui réservé à l'adulte. Le contrôle des émotions est reconnu comme une nécessité sociale, un acte de civilisation. Celle-ci se doit de trouver des exutoires aux frustrations engendrées par ses exigences, en créant des objets vers *lesquels l'investissement émotionnel peut être dérivé* : les rêves, les livres, les images, l'art sous toutes ses formes.

Pour nous montrer comment l'univers comique de l'enfant et celui des adultes se séparent et se rejoignent tour à tour, l'auteur s'attache désormais aux tribulations et à l'essor irréversible d'un objet particulier : le livre de jeunesse. Il était bien difficile de faire tenir en quelques chapitres, l'histoire de la littérature pour la jeunesse depuis les manuels d'éducation fondateurs, **« les aventures de Télémaque »**, **« l'Émile »**, **...** jusqu'à **Astérix.**

« La naissance du personnage comique enfantin dans les livres destinés aux enfants du XIX[e] siècle opère une rupture décisive dans les interactions entre adultes et enfants » (p. 139). La distance respectueuse, créée précédemment entre les protagonistes par les manuels d'éducation, ainsi que par les livres où les mésaventures du héros enfantin font rire dans la mesure où le renoncement à la marginalité le ramène à la norme de la sagesse, s'efface avec l'apparition du rire insolent du niais ou du roué qui transgresse l'ordre social. Cette transgression jubilatoire, rendue inoffensive, car reléguée dans l'imaginaire, réunit l'adulte et l'enfant, même s'ils ne trouvent pas les mêmes raisons d'en rire.

Ce livre montre bien l'ambiguïté des liens que le comique de la littérature pour la jeunesse entretient avec l'éducation. Le souci éducatif de Fénelon ou de Rousseau, *pour lesquels* le rire était mis à distance, a trouvé une nouvelle forme d'expression tant que le héros comique destiné à la classe aisée (**La comtesse de Ségur** par exemple), faisait rire à ses dépens, pour mieux montrer la voie de la raison. Mais l'explosion d'un comique populaire qui a coïncidé avec l'instauration de l'enseignement obligatoire, semble n'avoir pas trouvé sa place dans la jeune école de la République. Il est vrai que l'objet ultime de la dérision n'est plus le héros comique, mais l'ordre social, les valeurs morales, les rapports entre l'individu et le pouvoir. Certes les différents mouvements de la pédagogie nouvelle ont insisté sur l'intérêt d'une pédagogie pédocentrique ; certes la psychologie a démontré la place du jeu dans les apprentissages du jeune enfant et l'école maternelle a pris en compte la dimension ludique dans ses objectifs et ses activités. Mais le ludique n'est pas le comique (« oh, je joue ! » *dit Cosette en contemplant* sa poupée neuve sans oser la toucher). « Réfugié » dans la littérature pour la jeunesse, les illustrés et les albums (longtemps interdits à l'école), le comique semble avoir retrouvé les chemins de la classe à partir de la bibliothèque. En prolongement au livre de N. Feuerhahn, il y aurait intérêt à élucider la place du comique dans les interférences entre la littérature pour la jeunesse et les pratiques pédagogiques. L'école peut-elle s'approprier un comique qui s'est développé sans elle, qui dénonce les règles et les valeurs qui la fondent, et qui l'a prise bien souvent pour cible ? Peut-on (et comment ?) passer d'un comique considéré comme un adjuvant pédagogique, à un comique formateur, permettant de comprendre certains rapports de l'homme à soi, à l'autre, à la société dans laquelle il vit ?

La seconde partie de l'ouvrage tente de dégager les fondements de la connaissance d'un comique proprement enfantin. Le développement de la psychiatrie infantile et de la psychologie génétique a fait porter les observations sur l'apparition des manifestations du comique chez l'enfant lui-même. Mais en se focalisant sur l'investigation des processus cognitifs, la psychologie *moderne, encore très marquée par* les modèles piagétiens, accordant à la maturation cognitive un rôle déterminant, ne peut prendre en compte la dimension psycho-sociale. Il ne s'agit plus dans cette nouvelle perspective, de guetter l'apparition des stades qui jalonnent une progression du rire enfantin vers le rire adulte, mais plutôt d'étudier le passage d'un comique irréfléchi à l'appropriation de la culture du rire, c'est-à-dire la maîtrise des codes sociaux qui confèrent un sens à la situation comique et permettent de le communiquer et de le partager avec autrui. De ses travaux personnels — dont on regrettera la place trop modeste dans ce livre —, sur les sources du rire chez l'enfant, l'auteur dégage deux modes contrastés de la conscience comique : « d'une part une expérience fusionnelle caractérisée par le plaisir vertigineux d'une indifférenciation désordonnée du sujet dans le monde, ...

d'autre part une tentative de contrôle et de mise en concordance entre les catégories mentales et l'ordre universel lorsque les enfants qualifient conceptuellement leur perception comique » (p. 235).

Fusion et distanciation, maîtrise de soi ou émotion brute, tels sont les deux extrêmes qu'il faut prendre en compte pour respecter la complexité d'un fait social où « l'esprit, le corps et la société sont partie prenante » (p. 239). L'erreur des théories précédentes était sans doute de ne privilégier qu'un seul de ces éléments, ou de ne s'intéresser qu'à une seule manifestation de l'univers comique, ou encore d'opposer le comique de l'enfant à celui de l'adulte. « Le même mécanisme sous-tend le rire de l'enfant et de l'adulte, seule la culture et la maturité distinguent pour chaque personne les moments singuliers d'une aspiration inextinguible à un accord total avec le monde » (p. 243).

Au-delà même de son sujet, ce livre a le mérite de tenter l'expérience de la réflexion interdisciplinaire. On en retiendra certes que l'univers comique ne peut s'appréhender à partir d'un seul poste d'observation, d'une seule logique. Mais il suggère également une lecture sociologique de l'enfance jusqu'alors pratiquement inconnue.

Suzanne Mollo-Bouvier
Directeur de recherche
CNRS

FREIRE (Paulo) — **L'Éducation dans la ville.** — Paris : Éditions Païedeia, 1991. — (Collection Théories et pratiques de l'éducation des adultes).

La publication en Français de ce livre de Paulo Freire donne la possibilité à un plus grand nombre de spécialistes et de personnes intéressées par l'éducation et la politique de connaître ses idées au moment où il assumait le secrétariat de l'éducation en la ville de Sao Paulo au Brésil.

À cette époque, Sao Paulo, était administrée par Madame Luisa Erundina de Souza, du Parti des Travailleurs, parti auquel Paulo Freire, est lui-même affilié, en ayant été un de ses membres fondateurs.

Cet ouvrage ressemble davantage à un « livre parlé », regroupant des interviews que Paulo Freire donna à des revues spécialisées en Éducation, en Psychologie, à des journaux syndicaux, ainsi qu'à des éducateurs, américains, brésiliens, canadiens, italiens et portugais.

De ce fait, quelques passages se répètent, mais ils ont le mérite de souligner des items importants de la pensée de Paulo Freire et du contexte politique, social et éducationnel d'une des plus grandes villes du monde.

Dans ces interviews, il expose ses idées concernant la politique municipale de l'éducation, qui a pour but l'établissement d'une école publique, populaire et démocratique. Pour lui, l'école se doit d'être sérieuse et agréable. Il tient à combattre l'idée selon laquelle, pour être compétente, elle devrait en perdre sa bonne humeur.

Il rejoint par la pensée, l'éducateur français Snyders qui utilise déjà le même propos dans le titre de l'un de ses derniers livres : **La Joie à l'école**.

Au sein de cette école, la communauté est invitée à participer aux décisions tant administratives que pédagogiques, en s'efforçant d'être un centre de créativité, de rencontre et de discussions à propos des problèmes qui touchent non seulement les élèves, mais aussi leurs proches, amis, enseignants et administrateurs.

L'auteur souligne combien il est important de pratiquer une méthode pédagogique axée sur le dialogue, ouverte et courageuse. Ces éléments constituent la condition indispensable aux fondements d'une école et d'une société démocratiques.

Cependant, en tant qu'administrateur, Paulo Freire se trouve sans cesse confronté à la réalité matérielle des écoles qui, victimes de déprédations, se trouvent dans un état précaire. Selon lui, cette situation constitue une réponse à la violence quotidienne que vit la population pauvre de ce grand centre urbain.

Il lui semble alors que celle-ci a besoin de reconnaître en l'école publique une propriété collective et un droit fondamental. Aussi pense-t-il que lorsque viendra cette reconnaissance, l'école se verra protégée des actes de vandalisme.

Lorsque Paulo Freire se vit confier la charge d'administrateur, le secrétariat de l'éducation de Sao Paulo comptait 700 écoles, dont les besoins matériels se faisaient lourdement sentir et gérait l'enseignement de base pour 720 000 élèves.

Les professeurs, quant à eux, recevaient un salaire très bas et leur formation trop fragile, ne leur permettait pas de répondre aux exigence pédagogiques et sociales du quotidien.

Pour cette raison, il fallut à Paulo Freire agir au sein de deux champs extrêmement complexes : d'un côté, il s'agissait de mettre en application la perspective d'éducation liée à la politique du Parti des Tra-

vailleurs et de l'autre, il fallait s'attaquer à la réalité des écoles publiques de Sao Paulo qui avaient besoin, certes, de nouvelles idées, mais également d'une infrastructure suffisante pour fonctionner.

À ces défis liés à sa position, vinrent s'ajouter ceux qui découlaient des intérêts, des exigences et des critiques des médias et de la puissante classe dominante de Sao Paulo.

Cette dernière se voyait menacée non seulement par cette administration, mais aussi par la possibilité de son expansion au niveau national.

Mais Paulo Freire rencontra également l'appui et l'enthousiasme des intellectuels ainsi que des spécialistes des principales universités brésiliennes qui collaborèrent avec lui.

Pourtant, après deux ans et demi de travail sur les quatre initialement prévus, il quitta le secrétariat de l'éducation (son discours de départ se trouve dans le livre), sans révéler les motifs principaux qui le conduisirent à cette décision. On s'interroge à propos des difficultés internes auxquelles Paulo Freire aurait dû faire face pour mettre en pratique sa politique.

Dans ce livre, en tout cas, il ne fait aucunement référence à ce sujet. Nous pouvons espérer cependant en trouver dans l'ouvrage qu'il élabore : **Lettres à Christine** dans lequel il traite de son travail d'administrateur.

Les interviews qu'a données Paulo Freire à des éducateurs brésiliens et étrangers montrent avec davantage de détails combien ses idées sur l'éducation sont d'actualité et combien sa personnalité est celle d'un homme qui sait accompagner l'évolution de son temps et y donner sa contribution.

Par ailleurs, nous l'entendons répondre aux critiques reçues tout au long de sa carrière, parler de son exil, de l'influence de son travail au sein de pays qui sont passés par des processus d'indépendance et de révolution en Afrique et en Amérique Latine, parler de théories éducationnelles et politiques, de langages et de dialogues, des influences théoriques qu'il a reçues, aussi de sa première et de sa seconde épouse, de post-modernisme, d'éthique, du (cher) concept de « conscientisation » et de son abandon ultérieur, de féminisme, etc.

Pour qui connaît déjà Paulo Freire et son œuvre, ce livre pourra révéler quelques surprises extrêmement agréables, tandis que, pour celui qui ne le connaît pas encore, il constitue une excellente occasion d'*entrer en* contact avec la pensée et les pratiques pédagogiques et politiques de l'un des plus importants éducateurs contemporains.

Marcos Reigota
Académie Internationale de l'Environnement
Genève

NOTE

(*) Marcos Reigota est « Postdoctoral fellow » (Cnpq-Brésil), au Laboratoire de Didactique et d'Épistémologie des Sciences à l'Université de Genève et Assistant en Éducation à l'académie Internationale de l'Environnement. Docteur en Pédagogie de la Biologie à l'Université Catholique de Louvain, Maître en Philosophie de l'Éducation à la PUC-Sao Paulo (où il fut élève de Paulo Freire). Professeur de l'éducation à l'environnement dans les Universités de Campinas et de Sao Paulo de 1990 à 1992.

HASSENFORDER (Jean), dir. — **Chercheurs en éducation.** — Paris : INRP/L'Harmattan, 1992. — 384 p. — (Éducation et formation).

Pour la discipline émergente des Sciences de l'Éducation, **Chercheurs en éducation** représente un ouvrage triplement important : en lui-même, comme élément d'un ensemble et comme matière première à transformer. Cette triple importance provient de son inscription dans un projet de grande envergure qu'il convient de souligner d'entrée de jeu. En effet, le large étalement dans le temps de ce projet piloté par Jean Hassenforder ne rend pas toujours très visible sa présence active sous-jacente propulsant tellement ses différentes réalisations qu'elles en acquièrent une autonomie spécifique.

Sa première manifestation remonte à presque déjà dix ans avec la création d'un périodique au titre modeste « **Perspectives documentaires en éducation** », à l'objectif ambitieux « Se constituer en un lieu de recherche sur la communication en éducation », et à la méthodologie autobiographique originale. En effet, sont demandés à des enseignants innovateurs, des chercheurs et des personnalités, des itinéraires de pratique, de recherche et de lecture. L'objectif poursuivi est de faire identifier les savoirs pertinents en éducation à partir de leurs conditions de production et d'utilisation. Ainsi, très concrètement, par cette expression personnalisée et cette diffusion collective, s'instaure un nouveau circuit social de Production, Diffusion et Utilisation de savoirs en éducation. Ce circuit de PDU, comme l'appellerait Havelock, veut refléter le travail effectif, en temps presque réel, des

acteurs éducatifs. Il les fait communiquer entre eux sur un registre cognitif transversal aux découpes professionnelles ou disciplinaires. D'un simple véhicule de documentation générale, le périodique devient ainsi un lieu personnalisé de recherche-communication collective, un trait d'union heuristique permettant à une collectivité scientifique et professionnelle d'auto-réfléchir son développement théorico-pratique.

Dans ce projet de doter le milieu éducatif d'un instrument d'auto-réflexion de son devenir collectif à partir du travail de ses principaux acteurs, ce volume fait partie du lancement d'une nouvelle génération de production. Deux autres l'accompagnent, en tir presque groupé : **Chemins de praticiens** et **Itinéraires de lectures**. Ils rassemblent les textes déjà publiés dans le périodique. Ces nouvelles mises en perspectives placent en orbite trois satellites qui émettent à une nouvelle échelle une information très concentrée. Le traitement de ces données originales peut être multiple, depuis la non-réception par manque de décodeur adapté, jusqu'à un branchement continu et interactif, tant cette matière première vive est riche et sa transformation, complexe.

Ainsi **Chercheurs en éducation** présente, en 365 pages, trente-trois itinéraires de recherches qui sont des autobiographies professionnelles précédées d'une courte notice bio- et bibliographique. Trente-trois trajectoires de cosmonautes démiurgiques créant leur monde à partir de l'exploration d'univers plus ou moins turbulents, mais, en fait, très divers, tous en recherche-formation. Passionnant, mais étourdissant et tourbillonnant. On passe de CV de bons élèves — bons maîtres — bons chercheurs disciplinés qui font découvrir la complexité des filières institutionnelles classiques, colonnes vertébrales d'un ordre éducatif nécessaire, à des sagas de francs-tireurs intellectuels, conquistadors d'un nouveau monde à former tout aussi nécessaire. Des personnes qu'on croyait connaître prennent un relief inédit, des inconnus se mettent à exister et à susciter des désirs de rencontre.

Ces multiples vies jaillissantes font vite sortir d'une lecture page à page selon l'ordre proposé — le seul incontestable — l'alphabétique de A à T. Elles font aller vers l'index qui propose des entrées par thèmes ; ou revenir à l'introduction de Jean Hassenforder et à la présentation de Georges Vigarello qui offre, en huit pages, de premières analyses extrêmement utiles : appartenances institutionnelles, secteurs disciplinaires, âge, profil des chercheurs : nouveaux objets, nouvelles interrogations de recherche.

Ces premières analyses donnent des clés de lecture, mais surtout avivent le désir d'en expérimenter d'autres pour comprendre davantage ces expressions vives. Seules des analyses systématiques de ces trajectoires, de leurs références, leurs réseaux, de leur manière de se situer par rapport à cet exercice autobiographique risqué réussiront à tirer une plus-value socio-cognitive à la hauteur du capital de connaissance ainsi investi.

Ce livre, et les deux autres, sont des livres sources et ressources, des banques de données à faire analyser systématiquement dans des travaux de maîtrise et de doctorat. Ce sont des livres de référence, comme le titre la série de la collection dirigée par Michel Bernard dans laquelle ils s'inscrivent. Mais de nouvelles références, non encore complètement cataloguées et prêtes à être utilisées. Elles ne livreront toute leur richesse que par de multiples lectures qui devront inventer de nouvelles façons de lire, avec de nouvelles grilles pour extraire toute la plus-value sociale de ces savoirs personnels.

Ce projet de construction collective permanente de sens éducatif porté par **Perspectives documentaires** et ses productions synthèses appelle à notre avis un renouvellement des conditions de traitement de l'information. D'une prise individuelle périodique plutôt consommatrice, il semble qu'il faille passer à un traitement collectif actif permanent, transformateur articulant production, diffusion et utilisation. Ce passage est à faire par chacun. Mais monsieur Hassenforder a sans doute encore un troisième étage de sa fusée à lancer pour nous y aider. Surprise et continuité sont la marque de projet historique.

Gaston Pineau
Université de Tours

HASSENFORDER (Jean), dir. — **Vers une nouvelle culture pédagogique : Chemins de praticiens.** — Paris : INRP/L'Harmattan, 1992. — 303 p. — (Éducation et formation).

Jean Hassenforder, Directeur du Centre de Documentation Recherche à l'INRP présente un ouvrage original dans la collection Éducation et Formation à L'Harmattan : **Vers une nouvelle culture pédagogique.** C'est une somme de vingt-huit récits de vie qui témoignent des pratiques des enseignants dans leurs classes, de leurs interrogations et des réponses qu'ils ont apportées aux problèmes qu'ils ont rencontrés. À chaque page, c'est une idée nouvelle, une référence, une expérience et un progrès *Vers une nouvelle culture pédagogique* que l'auteur a découverte en mettant en pratique ce que Pierre Dominicé appelle la biographie

éducative et qui devrait montrer, selon cet auteur qui préface l'ouvrage, que les enseignants semblent « plus en quête de contributions théoriques qui les aident à comprendre leur situation professionnelle que de directives didactiques visant à améliorer leur prestation ». Confier au papier son expérience ne fut sûrement pas chose facile et chacun d'entre eux mérite un hommage particulier pour la sincérité du propos, l'originalité de la forme, et la contribution qu'il apporte au développement d'une « méthodologie de l'enseignement qui englobe les éléments pédagogiques et qui traduit des contacts avec le monde extérieur », comme le souligne André de Peretti dans ses commentaires « de la pratique réflexive à la méthodologie de l'enseignement ». On s'en rend compte en lisant chaque relation de vie professionnelle qui montre que chacun des enseignants qui l'a réalisée, l'a faite à partir de ses pratiques, de ses lectures et de ses expérimentations. C'est pourquoi on prend plaisir à lire un tel livre, à le découvrir, à suivre le dédale qu'empruntent les différents auteurs et à construire avec eux leur culture pédagogique. D'ailleurs, on a envie soi-même de reprendre son propre itinéraire et de le comparer aux leurs. On peut gager que Jean Hassenforder serait heureux de recevoir de nouveaux itinéraires et de continuer le travail qu'il a entrepris au sein de son laboratoire de recherche pour répondre d'une manière exhaustive à la question qu'il a posée : « par quelles voies, les savoirs qui ont contribué à votre évolution vous sont-ils parvenus ? (lectures, rencontres, participation à une recherche, etc.) ». Pour l'heure, dans ce recueil, il a choisi « de retenir les textes relatifs à l'enseignement secondaire en vue de présenter un champ homogène ». Marcel Postic, dans son ouvrage « **Observation et formation des enseignants** », avait mis en place, d'une part les conditions d'une analyse systématique de la vie de la classe et du processus d'enseignement et d'apprentissage, d'autre part les moyens pour le jeune enseignant de connaître son comportement, d'analyser les réactions des élèves, ses modes d'intervention pédagogique en vue de se fixer des objectifs de perfectionnement et d'exercer une action sur lui-même. C'était, après la thèse complémentaire de Gaston Mialaret sur la formation des professeurs de mathématique en 1957, une seconde rupture épistémologique dans cette tentative toujours renouvelée de former les maîtres. Avec Jean Hassenforder, on assiste à une troisième rupture qui apporte les compléments nécessaires à l'appréhension totale d'un processus dont les aspects ne peuvent jamais être saisis simultanément. C'est pourquoi une telle somme appelle une lecture multiple et renouvelée. Pour ma part, je retiendrai deux manières de l'aborder : ou bien on lit cet ouvrage linéairement et on découvre à travers la multiplicité des points de vue et des styles cette « **Nouvelle culture pédagogique** » faite d'inductions, d'emprunts à des domaines voisins comme la formation des adultes, de démarches de recherche, de militantisme, de découvertes, d'articulations théorie-pratique, et de regards rétrospectifs sur son passé d'enseignant ; ou bien, on entre dans l'ouvrage par sa spécialité ou sa discipline et on trouve deux, voire plusieurs relations de collègues qui ont mené leur quête à travers l'univers labyrinthique de l'école. Convergence et divergence, c'est le résultat de toute confrontation avec l'enseignement, la formation et l'éducation. Mais, quel que soit le mode de lecture choisi : linéaire, ponctuel ou transversal, chacun selon son humeur, chacun selon ses attentes, ou chacun selon sa culture pédagogique, il arrivera un moment où se dessinera, pour le lecteur, un portrait type du cheminement de l'enseignant. Chacun y trouvera le sien, ils sont multiples et divers.

Tout enseignant devrait avoir lu et relu ces récits de vie, il y en a au moins un qui commence, se continue et s'achève sur son propre questionnement, un autre qui lui apportera au moins une solution, un autre encore qui lui donnera un horizon auquel il n'aura pas pensé. Jean Hassenforder a bien fait de présenter un échantillon homogène à travers lequel un nouveau métier est en train de naître, celui de professeur du second degré, jusque-là trop limité à ses savoirs disciplinaires. On y trouve les clés d'une méthode d'enseignement dans la diversité de styles personnels des enseignants qui apportent leurs témoignages. Si on nous disait : J.-M. Berbain, M. Brenez, N. Allieu, S. David, M.-H. Dacos-Burgues, A. Bernheim, et d'autres encore, ... on répondrait, sauf exception, qu'on ne les connaît : ni comme personne, ni comme enseignant, ni comme formateur, ni comme chercheur et pourtant ils le sont, et peut-être parmi les meilleurs. Jean Hassenforder a été vers eux et il a eu raison car il nous a révélé un monde inconnu, savant, pédagogue, poète... en un mot les pionniers de la nouvelle culture pédagogique dans le second degré. Ils l'ont construite sur le terrain avec la complicité de ceux qui les ont accompagnés. On les trouve page 299 dans la table des auteurs cités. Ils sont 126 parmi lesquels, Jean-Jacques Rousseau... tout le monde le connaît, ... Evelyne Charmeux... peut-être beaucoup moins ! Ensemble ils représentent les grandes tendances à venir de la pédagogie contemporaine. On rêve d'un Colloque qui les rassemblerait pour travailler tous les sujets évoqués qu'ils n'ont jamais eu la possibilité de débattre ensemble.

Rendre compte d'un tel ouvrage est une gageure tant sa matière brute est riche. Il faut avouer qu'aucune des 303 pages qui le composent ne doit être

ignorée, elles recèlent toutes un trésor. Et pourtant on en souhaiterait encore plus : **Vers une nouvelle culture pédagogique 2,** *consacrée aux chemins de praticiens* des Instituteurs-Maîtres-Formateurs du premier degré dont la culture pédagogique équivaut sûrement celle des enseignants du second degré, mais aussi **Vers une nouvelle culture pédagogique 3,** consacrée aux chemins de praticiens des Lycées Professionnels, là aussi il y a de riches gisements car avant quiconque, ils travaillaient déjà aux pédagogies par objectifs. On souhaite que ce fil d'Ariane ne s'interrompe pas, car grâce à lui on pénètre au cœur des problèmes de la culture pédagogique contemporaine, et on découvre ainsi, que contrairement à ce que les gens pensent généralement, les enseignants à l'aube du XXIe siècle connaissent leur métier, le font vivre, et qu'ils sont conscients des enjeux de la société actuelle. De plus, ils illustrent bien la liberté de chacun d'enseigner selon son style propre dans un cadre réglementaire, car au fil des témoignages, cette liberté éclate, se développe et s'épanouit. Le livre que nous propose Jean Hassenforder, ne se découvre pas en une seule fois, il doit être repris et relu, c'est une encyclopédie vivante, une encyclopédie en action, une encyclopédie ouverte qui montre l'étendue et la variété de la culture pédagogique française.

Jean Guglielmi
Université de Caen

HOUSSAYE (Jean). — **Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation.** — Paris : PUF, 1992. — 342 p. — (Coll. pédagogie d'aujourd'hui).

Après les ouvrages de Louis Legrand (**Enseigner la morale aujourd'hui ?,** PUF, 1991) et Olivier Reboul (**Les valeurs de l'éducation,** PUF, 1992), la réflexion sur la morale scolaire et la question de l'éducation aux valeurs s'enrichit d'une nouvelle contribution importante avec le livre de Jean Houssaye **Les valeurs à l'école.** Faut-il voir dans la parution de ces trois livres chez le même éditeur à quelques mois d'intervalle le signe d'un regain d'intérêt pour un domaine longtemps délaissé ?

Le sous-titre « L'éducation aux temps de la sécularisation » indique clairement quelle est la problématique principale du livre. Olivier Reboul insistait sur les rapports entre l'expérience de la valeur et l'expérience du sacré : la valeur comporte le risque du sacrilège et l'exigence du sacrifice. Toute la réflexion de Jean Houssaye consiste au contraire à faire « aller ensemble » valeur et sécularisation. Mais y a-t-il vraiment contradiction ? Ce terme de « sécularisation » peut *revêtir en fait, comme* l'a *souligné* François Isambert (**De la religion à l'éthique,** Cerf, 1992, pp. 213-222), une multiplicité de sens. Pour Jean Houssaye il ne signifie certainement pas la fin du sacré ou l'avènement d'un monde sans religion, *mais plus probablement* la laïcisation, c'est-à-dire l'accès à l'autonomie, de toutes sortes de sphères d'activités (la connaissance savante, la technique, l'économie, la politique, le droit, la morale, l'éducation) qui dans les sociétés traditionnelles relevaient d'une instance de contrôle religieuse. Reconnaissons que beaucoup d'observateurs tomberaient d'accord sur ce point (encore qu'on puisse s'interroger sur le sens et la portée du phénomène, et sur ses rapports avec les notions wébèriennes de « désenchantement du monde », de rationalisation et de modernité). Mais l'essentiel de la thèse de Jean Houssaye est ailleurs : il est dans l'identification qu'il propose entre sécularisation et pluralisme. Pour lui, une société sécularisée, une société délivrée de la tutelle religieuse est avant tout une société vouée à la pluralité des croyances et des valeurs. La question principale à laquelle son livre tente de répondre est donc celle de savoir quelles peuvent être les implications éducatives de cette pluralité, et plus particulièrement quels peuvent être les fondements, les contenus, les modalités possibles d'une pédagogie des valeurs dans un contexte de pluralisme reconnu et assumé *comme tel.*

L'ouvrage est découpé en une suite de chapitres thématiques qui sont comme autant d'entrées possibles dans le sujet et peuvent être lus de façon relativement autonome. Le contenu de ces chapitres est toujours très riche, parfois même foisonnant, étayé sur une multitude de références empruntées à une littérature de recherche (et dont on peut regretter que certaines aient été omises dans la bibliographie en fin de volume).

Un chapitre sur les jeunes et les valeurs traite en quelque sorte du contexte « en amont » de l'école. « Il semble évident que tant la nature que les lieux d'inculcation des valeurs sont affectés par la pluralité, que les influences sont réelles mais multiples et mouvantes », écrit l'auteur (p. 34). Plusieurs thèmes liés à la problématique des valeurs sont ensuite évoqués dans une perspective d'histoire de l'éducation et de la pédagogie. Plus originale apparaîtra sans doute l'analyse proposée des valeurs sous-jacentes aux grandes orientations des pédagogies contemporaines. Il n'est pas évident que l'ensemble des auteurs et des courants ici évoqués accepteraient la place qui leur est faite dans la typologie construite par Jean Houssaye qui distingue

des pédagogies de la liberté, des pédagogies de l'égalité et des pédagogies de la *fraternité*, mais cette construction constitue à coup sûr un des apports les plus intéressants de l'ouvrage.

Mais les doctrines pédagogiques *ne sont pas tout*, et l'on peut aussi analyser les valeurs présentes à l'état implicite dans le fonctionnement effectif des institutions scolaires. À l'école en effet « les valeurs sont *partout* », écrit Jean Houssaye (p. 137) : dans les idéologies qui *fondent* les *politiques éducatives*, dans les structures, dans les contenus du curriculum. Mais elles ne sont pas partout identifiées et exprimées. Comment décrire ou caractériser les valeurs typiques de l'école ? Jean Houssaye les voit surtout dans leur opposition aux *valeurs des jeunes et parfois aussi* à celles des familles, et dénonce leur caractère terriblement « uniformisateur » et « normalisateur » : un point de vue qui se trouve illustré en particulier à partir d'une analyse des contenus axiologiques et idéologiques sous-jacents à l'*enseignement des différentes disciplines*.

Reconnaître la présence de valeurs implicites sous-jacentes au fonctionnement ordinaire de l'école et à la *transmission des savoirs disciplinaires n'exclut pas pour* autant de réfléchir à la question des transmissions axiologiques explicites ou délibérées, dont l'éducation morale a longtemps constitué le moyen privilégié. Dans une société sécularisée et qui se reconnaît *comme irréductiblement plurielle, l'école* peut-elle faire encore une place à l'enseignement de la morale ? Jean Houssaye répond positivement à cette question : une éducation morale explicite à l'école reste aujourd'hui, selon lui, indispensable. Mais elle doit se reconstruire, se recomposer autour des seuls principes *généraux qui lui paraissent compatibles* avec le pluralisme d'une société sécularisée, à savoir les droits de l'homme. « Après une période explicite mais uniforme, puis une période implicite mais frileuse, l'éducation morale tend à retrouver un statut explicite mais diver*sifié, écrit Jean Houssaye. Les différences de valeurs* sont réelles et résultent des âges, des générations, des cultures, des formes institutionnelles. L'urgence de l'éducation morale est ainsi à conjuguer avec la conscience de la relativité des valeurs. Cette dernière est d'ailleurs elle-même à *relativiser*, les droits de l'*homme tendant* à s'imposer de plus en plus comme un fonds moral référentiel commun permettant d'interroger et de finaliser les conduites » (p. 223). Ainsi les droits de l'homme « tiennent lieu de morale et d'éducation morale pour notre temps » (p. 212).

L'idée moderne de la laïcité est-elle compatible cependant avec le projet d'une éducation aux valeurs ? Historiquement, on sait que la morale laïque a *constitué* une « forme forte », une des pierres fondamentales de l'édifice scolaire républicain. Mais, paradoxalement, la *conception étroite et défensive de la laïcité qui* a souvent prévalu apparaît à Jean Houssaye comme allant à contre-courant de l'idée de sécularisation. Il s'agissait en effet selon lui soit d'un substitut de la transcendance religieuse, soit d'une (ir)religion d'État *dogmatique et normalisatrice. Une éducation aux* valeurs qui ne soit pas un endoctrinement doit s'efforcer au contraire de conjuguer égalité et pluralisme. Tel est le sens de la nouvelle laïcité ouverte et respectueuse des différences que prône Jean Houssaye. Com*ment peut-on analyser dans ce contexte* l'évolution récente de l'enseignement confessionnel en France, et notamment de l'école privée catholique ? Pour Jean Houssaye, l'école catholique n'échappe pas au mouvement général de sécularisation : sa revendication d'un « *caractère propre* » sur une base spirituelle et religieuse est de moins en moins crédible, au fur et à mesure qu'elle se trouve investie par une masse croissante d'usagers-consommateurs à la recherche d'un service public-bis plus performant ou plus commode. Mais le témoignage de la foi parmi les hommes a-t-il besoin des protections et des clôtures d'une école séparée ? Une foi vivante ne suppose-t-elle pas d'être ouverte au dialogue avec le siècle et dans le siècle ? Jean Houssaye propose une analyse fine des tendances contradictoires qui se font jour dans ce domaine. Aujourd'hui le *mouvement de sécularisation est battu* en brèche par un certain retour du fondamentalisme, de sorte qu'on peut se demander si la sécularisation et le pluralisme ne sont pas marqués par une essentielle précarité.

À coup sûr le livre de Jean Houssaye constitue un bon exemple de ce que peut être aujourd'hui une réflexion sur l'éducation qui prend réellement au *sérieux la perspective d'un pluralisme des valeurs* dans le contexte d'une société sécularisée. On peut se demander cependant ce que peut impliquer concrètement l'acceptation du pluralisme en éducation. N'y a-t-il pas en fait plusieurs sortes possibles de pluralismes, *et d'abord plusieurs sortes de pluralités* ? On peut certainement parler de pluralité au sens où les « grandes valeurs » (par exemple les valeurs intellectuelles, les valeurs morales, les valeurs esthétiques) constituent des « ordres » irréductibles les uns aux autres et à proprement parler incommensurables. Mais on peut aussi parler de pluralité en un sens plus conflictuel, au sens où, à l'intérieur de chacun de ces « ordres », il existe une diversité de systèmes de choix possibles, des systèmes de préférences mutuellement incompatibles. C'est en un sens qu'on oppose quelquefois « valeurs de gauche » et « valeurs de droite »,

valeurs démocratiques et valeurs aristocratiques, valeurs laïques et valeurs religieuses, etc. Parler d'une éducation pluraliste, c'est parler d'une éducation qui prend en compte cette diversité possible, qui l'accepte, qui l'intègre dans son projet proprement pédagogique. Mais comment cette prise en compte peut-elle s'effectuer pratiquement ? Toute diversité suppose des clivages, des démarcations, des confrontations possibles. Mais où passent les lignes de clivage en matière de valeurs ? Passent-elles entre des groupes qui seraient collectivement « porteurs » de certaines valeurs ? Passent-elles entre des individus ? Ou passent-elles à l'intérieur de chaque individu ? Et à qui revient, à l'école, le pouvoir d'identifier, d'exprimer, de gérer de telles différences ? Plus fondamentalement, on observera que le pluralisme inhérent à l'éthique du dialogue prônée par Jean Houssaye n'est pas la pluralité pure, mais une pluralité acceptée, érigée elle-même en valeur (ou en « méta-valeur ») commune, et par là même, d'une certaine façon, surmontée. C'est pourquoi on peut se demander s'il n'y a pas une vérité de l'universalisme toujours plus profonde que celle du pluralisme, dont elle constituerait en quelque sorte la condition de possibilité.

Jean-Claude Forquin
INRP

RAYOU (Patrick). — **Seconde, modes d'emploi.** — Préface de François Dubet. — Paris : Hachette-éducation, 1992. — 128 p. — (Pédagogies pour demain : questions d'éducation).

Une recomposition de champ s'opère entre la sociologie de l'éducation et la naissante sociologie de l'enfance et de la jeunesse. L'initiative revient dans ce domaine aux historiens et aux philosophes. Dans les années soixante-dix, les travaux de Foucault et d'Ariès ont renouvelé l'approche des problèmes de socialisation de la jeunesse. Guy Vincent et son équipe se sont engagés dans la piste ainsi ouverte, avec une approche à la fois sociologique et historique, de même que Jean-Claude Chamborédon, mais leurs préoccupations sont restées assez théoriques. C'est en fait seulement depuis le livre de François Dubet que l'on a pris conscience de l'importance du chantier (1). D'autres travaux ont suivi, notamment à l'INRP, d'autres sont en préparation. Il y a là, incontestablement, un champ de recherches qui devrait émerger fortement dans les années à venir. Conséquence sans aucun doute de l'allongement des études et des problèmes que rencontrent les établissements scolaires. La prégnance des problèmes d'indiscipline et de violence incite à poser de façon nouvelle la question classique de l'intégration sociale, et du rapport des jeunes aux valeurs collectives.

L'approche de la socialisation scolaire était, en effet, restée assez prisonnière des conceptions développées par Durkheim dans **L'éducation morale**. Les institutions, et en particulier l'école, sont porteuses de valeurs fortes, reposant sur un large consensus. Ces valeurs se traduisent en normes de comportement et le respect des normes amène les individus à intérioriser les valeurs au cours de leur apprentissage. Si l'on rapporte à cette théorie les réalités actuellement observables, on aboutit fatalement à la conclusion que l'école remplit bien mal sa mission. Arrivent alors les mots lourds : anomie, faillite des institutions, etc. Conclusions qui ne sont pas dénuées de fondement, mais qui se heurtent aussi à certaines apories. Les mêmes élèves que l'on voit enfermés dans un « chacun pour soi » indifférents aux valeurs sociales sont capables de solidarités qui génèrent des mobilisations brutales, et d'engagement dans des causes humanitaires d'un très haut niveau de généralité. De ces contradictions, les modèles sociologiques en place ne rendent guère compte et beaucoup de chercheurs ont ressenti le besoin d'inverser la problématique : passer d'une approche « par le haut » — l'intériorisation par les élèves de normes préexistantes — à une approche « par le bas » : comprendre l'expérience lycéenne. Mais ce programme doit trouver sa théorie. C'est sur ce point que le livre de Patrick Rayou est important, par les pistes qu'il ouvre et les résultats que, déjà, il produit. Dans la lignée des travaux de Boltanski et Thévenot (1990, 1991) (2) et de nos propres recherches (1992) (3), il définit un modèle de compétence qu'il baptise, d'un terme emprunté à Aristote, la *philia*, c'est-à-dire l'amitié. Cette compétence se définit à l'intersection de deux types d'univers. Les univers politiques, où les relations sociales doivent obéir à des règles de réciprocité et l'univers de l'amour, où le don est gratuit. Les univers politiques peuvent être des univers de justice, ce ne sont jamais des univers d'égalité. Les individus y sont en permanence l'objet d'évaluations et de classements qui les différencient : à chacun selon les mérites. Dans l'amour, au contraire, les individus ne mesurent ni ce qu'ils donnent ni ce qu'ils reçoivent, pas plus qu'ils n'établissent de hiérarchie entre les individus. Tout classement serait une insulte à l'amour.

Au fil des pages, Patrick Rayou esquisse donc une théorie de la socialisation politique, qui serait le pas-

sage d'univers dont la référence est l'amour, à des univers gouvernés par la justice. Ces univers dont la référence est l'amour sont ceux de la famille sans doute, ou du groupe enfantin, mais l'école s'en imprègne, au moins jusqu'au niveau du collège. Un de leurs traits distinctifs est en effet la non-différenciation, que le collège unique a fait entrer dans l'univers politique de l'école. Aujourd'hui, c'est au lycée que les jeunes rencontrent pour la première fois la dureté des classements sociaux liés à la division du travail. D'où l'attention portée à la classe de seconde : c'est à ce niveau que la tension est la plus forte entre la nostalgie de l'univers antérieur commun de l'enfance et du collège et l'aspiration aux épreuves de la « vraie vie ». On peut penser que ce passage s'opère dans une série de basculements où, par essais et erreurs, les jeunes apprennent à manier les systèmes d'équivalences qui permettent de mesurer les mérites et les profits dans l'univers adulte. Patrick Rayou pense pouvoir aller plus loin. Selon lui, la durée de cet état de latence génère un modèle de compétence spécifique — **la philia** —, dont il essaye de déployer la grammaire. Grammaire moins ferme que celle des cités présentées par Boltanski et Thévenot, mais grammaire tout de même. Une lacune constitutive empêche en effet de constituter la *philia* en cité politique, au sens que Boltanski et Thévenot donnent à ce terme, c'est le statut de l'épreuve. Dans chaque cité, l'importance des choses et des gens se mesure par une série d'épreuves : le suffrage dans la cité civique, l'évaluation des performances dans la cité industrielle, etc. Or, le monde lycéen fourmille d'épreuves, mais il s'agit d'épreuves « en papier », dont les jeunes, et une partie des professeurs, récusent les résultats. Cette gratuité des exercices scolaires nourrit leur dénonciation : les exemples abondent de capitaines d'industrie qui ont réussi sans diplôme. On verra ce que l'on verra plus tard. Mais en même temps, les mêmes élèves sont très sensibles au conditionnement de leur vie future qu'induisent les décisions d'orientation... C'est dans cet entre-deux qu'ils construisent leur identité.

Il y a donc là une hypothèse féconde qui permet de comprendre un certain nombre de comportements paradoxaux. Si la *philia* constitue bien un modèle de compétence, il faudrait toutefois en expliquer la constitution historique. L'un des apports fondamentaux de l'entreprise de Boltanski et Thévenot est de montrer le lien qui existe entre les compétences qui équipent notre actuelle vision du monde, et le travail séculaire de la philosophie politique. C'est, pour le constructivisme, une des meilleures manières de traiter le problème si rebattu du lien entre micro et macro social. Si pertinentes que soient les analyses de Patrick Rayou sur l'expérience lycéenne contemporaine, ce n'est qu'à partir d'une enquête historique que l'on saura si la *philia* peut accéder au statut de modèle de compétence. Cette recherche contribuerait en outre utilement au débat concernant l'unité de la pensée des auteurs qui ont écrit sur l'enfance. De même que la *philia* hésite entre l'amour et le politique, de même les exégètes se sont souvent demandés comment le même auteur avait pu écrire le **Contrat social** et **l'Émile**. Rousseau lui-même n'a jamais répondu à cette question et présenté le modèle intégrateur qui permette de comprendre ensemble les deux volets de son œuvre. Plus proche de nous, on pourrait poser la même question à propos de Freinet : quelle cohérence entre le bolchevik de **« l'Éducateur prolétarien »** et le mystique touché par l'hindouisme de ses dernières années ? Ces interrogations disent l'intérêt que suscite la lecture de l'ouvrage de Patrick Rayou. Même si **Seconde, modes d'emploi** ne développe pas toutes les implications de ses hypothèses, ce petit livre constitue dès maintenant une avancée notable sur un sujet dont l'importance ira croissant dans les années à venir.

Jean-Louis Derouet
Groupe d'Études Sociologiques
Institut National de Recherche Pédagogique
Groupe de Sociologie Politique et Morale
École des Hautes Études en Sciences Sociales

NOTES

(1) François Dubet, **Les lycéens,** Paris, éd. du Seuil, 1991.

(2) Luc Boltanski, **L'amour et la justice comme compétences.** Paris, éd. Métailié, 1990. — Luc Boltanski et Laurent Thévenot, **De la justification. Les économies de la grandeur.** Paris, Gallimard, 1991.

(3) Jean-Louis Derouet, **École et justice,** Paris, éd. Métailié, 1992.

ZAZZO (Bianka). — **Féminin-masculin à l'école et ailleurs.** — Paris : PUF, 1993. — (Collection « Croissance de l'enfant, genèse de l'homme », dirigée par R. Zazzo ; n° 23).

Psychologue connue pour ses travaux sur la maternelle et l'adolescence, B. Zazzo entend, dans cet ouvrage, faire le point de ce qu'elle « pense de ce que l'on croit savoir » (pour reprendre l'expression quelque peu déconcertante de l'avant-propos), aujourd'hui, sur le féminin-masculin. L'ouvrage est effectivement l'oc-

casion de réunir et de commenter (de façon parfois très personnelle) des travaux d'horizons disciplinaires variés, ainsi que les recherches personnelles de l'auteur, rassemblées ainsi dans un même volume.

La difficulté de ce type d'ouvrage est à l'évidence de maîtriser avec une qualité égale toutes les disciplines mobilisées. En l'occurrence, on pourra juger plus instructifs et plus précis les chapitres centrés sur les processus psychologiques — notamment les chapitres consacrés aux « couples » capacités-performances, et capacités-conduites de réalisation — que les deux premiers où sont présentées les approches socio-démographiques et sociologiques. Le premier chapitre apporte certes des éléments descriptifs sur les scolarités des filles et des garçons dans divers pays, mais ces comparaisons internationales restent nécessairement très générales (n'allant guère au-delà du constat d'une meilleure réussite des filles au niveau de la formation de base), et l'on peut juger ténu l'apport spécifique de ce chapitre, par rapport aux multiples publications de l'OCDE sur la question. Ce qui serait intéressant, c'est l'interprétation des différences de scolarités entre les sexes, mais c'est à l'évidence une question complexe puisque le sens des différents itinéraires est spécifique à chaque pays, et ceci échappe aux compétences d'un non spécialiste.

Ceci vaut, certes de façon un peu atténuée, pour le chapitre consacré à la situation française, où seules des données relativement grossières sur les carrières scolaires sont utilisées ; les analyses sociologiques montrent pourtant clairement qu'un âge « normal » ou un déroulement « normal » de la scolarité ne peuvent être considérés trop vite comme un signe de réussite, vu l'interférence des processus d'orientation. La conclusion de ces deux chapitres « les différences en fonction du sexe jouent en faveur des filles » est à la fois trop générale pour être informative, et au demeurant fort discutable au vu des nombreuses analyses sociologiques publiées dans la période récente.

Le ton change avec les chapitres suivants, où la compétence de l'auteur lui permet des analyses beaucoup plus précises des différences entre les sexes. Un chapitre est consacré à la distinction capacité/performance, avec en particulier une discussion des pistes explicatives de ces meilleures notes que reçoivent les filles, à capacités égales : s'agit-il de décalages de précocité, de biais dans les situations d'évaluation (on sait par exemple que des épreuves très limitées en temps sont moins favorables aux filles), de différences dans les attitudes (attitudes, vitesse/précision, etc.) ? Quoi qu'il en soit, ces différences sont « fabriquées » dans un contexte bien précis, et leur évolution récente, dans le sens d'une réduction, en atteste. B. Zazzo présente longuement des méta-analyses américaines récentes, qui concluent à une « convergence progressive des capacités des sujets des deux sexes », même si elle signale justement que cette évolution est beaucoup plus ténue dans notre pays.

L'auteur se centre ensuite sur les conduites sous-jacentes aux apprentissages, en reprenant ses divers travaux. La meilleure réussite des filles est alors rapportée à un contrôle et une auto-régulation plus précoces, à une « intelligence de situation » plus marquée, à un maintien plus autonome de l'attention. Mais l'auteur laisse de côté ces pistes explicatives quand elle s'interroge sur la sur-représentation masculine dans la population scolaire en grande difficulté. Ce sont les cliniciens qui dominent ce champ de recherche, et ils invoquent « l'interaction des exigences culturelles et de l'équipement psycho-biologique », pour expliquer la « fragilité psycho-biologique des garçons » (piste également fort documentée chez les spécialistes de psychologie génétique).

Suit un chapitre déconcertant de « propos en transversale » autour de l'école, où l'auteur mêle des jugements personnels sur l'évolution du système éducatif, et des commentaires critiques d'études sociologiques sur les différences entre sexes, qui l'amènent à revenir sur des points par ailleurs traités dans les chapitres précédents. Face à des travaux qu'elle juge trop partisans, B. Zazzo exprime avec force des convictions personnelles — la mixité est *a priori* bénéfique, par exemple, où l'évolution des « besoins socio-économiques » est *a priori* favorable à une atténuation des ségrégations entre les sexes —, avec lesquelles on sera ou non d'accord...

L'avant dernier chapitre s'intéresse au développement « psycho-biologique », c'est-à-dire, en fait, aux différences entre sexes observées chez les nourrissons, sachant que l'interprétation de ces différences précoces renvoie au vieux débat inné/acquis. Si B. Zazzo présente les résultats d'une thèse récente sur le caractère sexué des interactions parents/enfants dès la naissance, elle renvoie par ailleurs curieusement aux thèses biologisantes défendues dans un article de la revue **« Science et Vie »**, faisant découler de la différence « irréductible » en matière de rôle dans la procréation toute une série de spécificités comportementales ! Même quand elle se réfère à des travaux plus scientifiques, ses propos restent pour le moins ambigus quant au type de relations susceptibles d'être établies entre des différences de maturation (voire de substrat, quand il s'agit d'évoquer le « sexe du cerveau ») physiologique et des différences de comportement. Au

total, ce chapitre laisse autant sur sa faim que les journaux de vulgarisation auxquels il se réfère !

B. Zazzo termine son ouvrage par deux courts chapitres, le premier sur l'adolescence, où elle reprend longuement son étude réalisée dans les années 60, dont des observations ponctuelles ou d'autres travaux (non cités tout comme il n'y a d'ailleurs aucune référence aux sociologues de la jeunesse comme O. Galland) conforteraient l'actualité... Au-delà de généralités sur l'adolescence comme « période transitionnelle », les conclusions peuvent surprendre : sur quelles bases l'auteur peut-elle conclure que « les futurs rôles d'adulte, réels, prévus ou rêvés, atténuent la discrimination entre sexes » ? Les analyses récentes de R. Boyer (de l'INRP) et de son équipe sont loin d'aller dans ce sens ! Le dernier chapitre, intitulé « les trajectoires adultes » rassemble des réflexions personnelles sur les évolutions récentes : peut-on parler d'égalité grandissante entre les sexes, comment juger ces évolutions, qu'en est-il des inégalités entre sexes sur le marché du travail, ou de la situation actuelle de la famille ? C'était bien sûr une gageure de prétendre apporter des éléments précis à toutes ces questions, en 25 pages... Le livre se termine donc sur ce chapitre très encyclopédique, dont on ne sait que conclure...

Tant ce chapitre que ce livre en général constituent en fait une très claire illustration des difficultés d'une approche pluridisciplinaire... par une même personne !

En ce qui concerne la forme de l'ouvrage, on peut regretter (au-delà des coquilles extrêmement nombreuses qui l'émaillent) que cet ouvrage de synthèse ne comprenne pas de bibliographie (les références étant données uniquement en notes de bas de page).

Au total ce livre laisse donc une impression mitigée. Certes, on y trouve rassemblés les divers travaux d'une psychologue reconnue sur ces questions. Mais le plan même du livre laissait attendre une vaste synthèse, et sur ce plan la déception est de taille puisque certains éclairages restent très grossiers (l'approche sociologique notamment), tandis que d'autres restent complètement passés sous silence (la psychologie sociale, avec ses développements récents sur le « schéma de genre », les conséquences cognitives de l'asymétrie entre les sexes, etc.). En fait, ce projet initial, intéressant, aurait demandé un tout autre travail de composition, de recul, d'actualisation... Ce livre peut-il au moins satisfaire la curiosité de lecteurs peu au fait de ces questions ? Sans doute en partie, mais il faut alors conseiller au lecteur de ne pas se laisser « emporter » par B. Zazzo, quand elle glisse de la présentation de recherches à des réflexions politico-morales très générales, ou à des jugements sur l'école, qui n'appartiennent qu'à elle !

Marie Duru-Bellat
Université de Bourgogne

Summaries

ARTICLES - Didactics of History and Geography

Just as every subject with such references, didactics of history and geography are strongly linked to and based upon their homonymous sciences. However they upset the traditionnal conception of direct linkage between scientific knowledge and school teaching contents, the latter being a specific academic construction built up to fulfill its own general purposes. In this particular view, various reflection and analysis fields are to be developed, focused on the relations between the two types of knowledge. Through a comparison between chapters with the same content it can easily be shown that their specific functioning is very different. Scientific knowledge provide tools to analyse student productions, characterize their knowledge and possibly suggest new teaching modalities. History and geography as sciences are at the crossing of scientific, political an ethical, major issues ; the references are complex. They express the diversity of the many ways of considering our world and its history. They are a source of inspiration to bring changes in school teaching contents. Reflection upon the cultural and civic aims of our subjects is now at the core of any choice.

The teaching of history and geography nowadays resorts to solving problem situations. Such a situation requires of pupils that they amend an obstructing preconception, or that they take over a scientific or social problem. Efficiency depends on the pupil's ability to carry out a meaning construction : what is important in this learning is putting mental activities, surpassing common sense - more than getting factual knowledge. Out of this, and because of the difficulty in evaluating such acquisitions, solving problem situation breaks with usual practices of a school discipline. But it fits conceptual learning and global intelligibility of social facts.

As well as recalling the functions of the instruction in teacher-student's interaction, this article is trying to put in relation the way the instruction is given and the nature of the apprenticeships it aims at. The suggested formal and functionnal typology is based on examples taken from three pieces research of « constructivist » nature in which the students had to produce written answers (sometimes graphic solutions) from documentary corpuses. The problem which is dealt with here is to know how much autonomous, one can be when the teaching of our subjects as we plan it does not confine to a mere list of the world of the people in the past and nowadays and when the mobilization of constructive activities of the knowledge by the students is added to the activities of identification and of reproduction. How do the instructions designate these new stakes in the subject ? How do they organize patterns of apprenticeship ? How do they manage the opposition between a necessary autonomy and the necessary guidance of the student ?

Schooling results can be considered from at least two points of view : students' performances can be assessed according to academic criteria thought of as important ; but another opinion is to integrate them in the teaching subject functioning analyses. This is the way we have chosen. We first studied the subjects-linked constraints, then we pointed out the numerous strategies students use when writing about history or geography. However the analysis focused on history because of its disciplinary specific features requiring both memorization and construction.

The question is to know the reason why we should use the method of postponed interview for the evaluation of an experience about artistic education included in history class. Doing so can be particularly profitable when it comes to analysing the changing in students. It also allows to *enter the process itself. Postpond interviews make it possible to perceive* the complicated relations and interactions among the fabrication of the mental images involved. Thus, the dynamic interations between methods, growing abilities and mental images became apparent. Such interviews point out that a cultural initiation is possible in history. This initiation involves an evolution of the mental image of that discipline and the acquisition of a historical knowledge.

How do secondary school students get in contact with historical texts ? Examples drawn from an investigation are used to present identification processes as a change-event or as lasting entities in a time interval, analogical categorization processes and social thinking rooting.

***

Research on school holidays is the expression of a will to widen the field of educational sociology and benefits from the theoretical contribution of the free time concept derived from the sociology of leisure. But the school institution remains dominant and shapes the global organization of time for children.

INDEX DES ARTICLES NOTES DE SYNTHÈSE ET NOTES CRITIQUES

parus dans la Revue Française de Pédagogie en 1993 par ordre alphabétique d'auteurs

Articles

Notes de synthèse

Notes critiques

Débat autour d'un livre

Notes critiques

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris .... *abonnement(s)* à la **Revue Française de Pédagogie.**

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle ....

Etablissement (s'il y a lieu) ....

No .... Rue ....

Localité .... Commune distributive ....

Code postal ________________

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) ....

No .... Rue ....

Localité .... Commune distributive ....

Code postal ________________

Cachet de l'établissement :

Date ....

Signature

TARIFS

Du 1er août 1993 au 31 juillet 1994

Abonnement (4 numéros) :	
France (TVA 2,1 %)	**210 F ttc**
DOM	**207,84 F**
Guyane, TOM	**205,68 F**
Etranger	**270 F**
Le numéro (TVA 5,5 %)	**57 F ttc**

Institut National de Recherche Pédagogique
29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 46.34.90.79
Abonnements : (1) 46.34.90.81
Rédaction : (1) 46.34.90.78

- **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**
  Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux *(texte de référence : Ministère de l'Economie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).*
- Une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :
INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

Revue française de sociologie

publiée avec le concours de
L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 40.25.11.87 ou 88

AVRIL-JUIN 1994, XXXV-2 ISBN 2-222-96603-5

Abonnements : L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Centrale des Revues, CDR
11, rue Gossin, 92543 Montrouge Cedex – Tél. : (1) 46.56.52.66
CCP La Source 33-368-61 CDR-Gauthier-Villars
Les abonnements sont annuels et partent du premier numéro de l'année en cours.

Tarif 1994 : L'abonnement (4 numéros) France .... 320 F
Etranger .... 400 F

Vente au numéro : Soit par correspondance auprès de :
CNRS Editions, 20-22 rue Saint-Amand, 75015 Paris
Tél. : (1) 45.33.16.00 – Télex : 200 356 F

Soit auprès des librairies scientifiques

Le numéro .... 110 F

Lire *Perspectives Documentaires en Éducation*, c'est disposer en permanence d'un ensemble de ressources :

- l'actualité des publications, françaises et étrangères, analysées et ordonnées selon les grands domaines des sciences de l'éducation ;
- des histoires de vie de lecteurs et de chercheurs, qui retracent leur itinéraire dans un contexte culturel, social et scientifique ;
- des témoignages d'enseignants innovateurs ;
- des bibliographies thématiques pour entrer dans un sujet par les grands textes ;
- des études sur les conditions de la production, de l'utilisation et de la diffusion des écrits ;
- un "observatoire des thèses" importantes soutenues dans l'année.

Une revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

Au sommaire du n° 30 - décembre 1993

Rédaction : Département "Ressources et Communication". Centre de Documentation Recherche

Abonnements : Service des Publications de l'INRP
29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : (1) 46 34 90 81
3 numéros par an au tarif de 145 F pour la France, de 182 F pour l'Étranger - Le numéro : 57 F
Toute commande doit être accompagnée d'un titre de paiement à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP

L'ORIENTATION

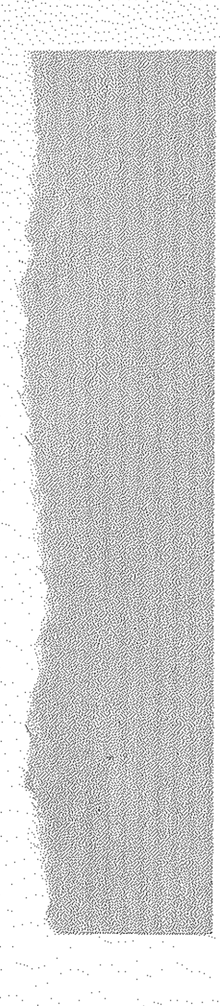
SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de
l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 4 – DÉCEMBRE 1993

Numéro spécial :
FAIRE FACE AU CHÔMAGE

s o m m a i r e



Imp. Nat. 4.069-001-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

ISSN : 0556-7807